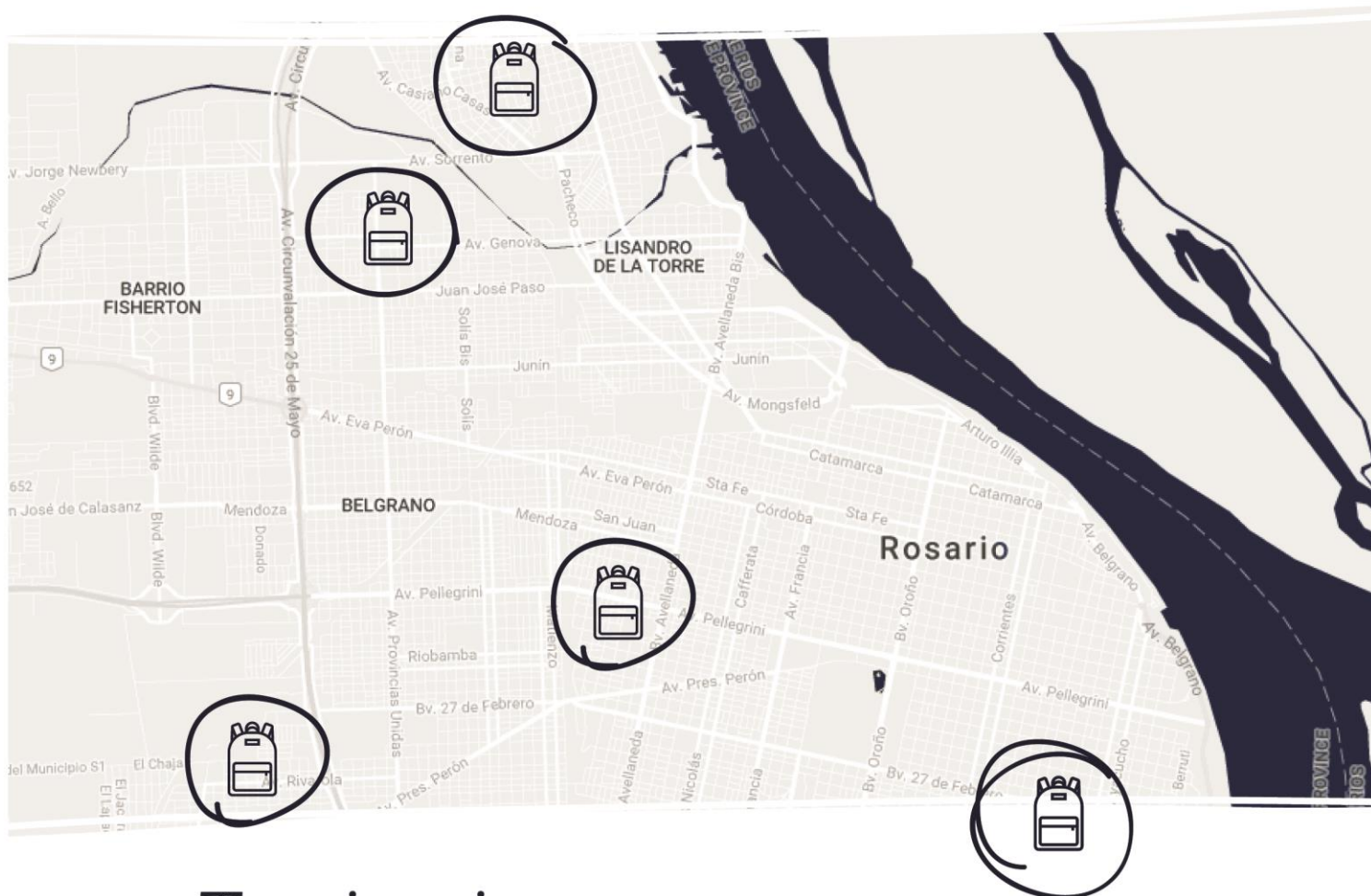




Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Tesina de Grado Licenciatura en Ciencia Política
Orientación Análisis Político



Territorio e **Inclusión**

Un análisis de implementación en clave local, el caso del *Plan Vuelvo a Estudiar* en la ciudad de Rosario.

Tesista Valentina Marioni M-2306/1

Directora Lic. Aneley Bibiana Berardo

Rosario 2017

A mi familia por el amor
A la Universidad Pública por la posibilidad
A Aneley por la confianza
A mis compañeros por el compromiso
A mis amigas por el aguante.



Índice

Parte 1

- 1. Introducción **.3**
 - 1. a. Situación Problemática .4
 - 1. b. Problema de investigación .14
 - 1. c. Supuestos e Hipótesis .16
 - 1. d. Objetivos .17
 - 1. e. Justificación .17
- 2. Marco Teórico **.20**
- 3. Marco Metodológico **.34**
 - 3. a. Enfoque metodológico .34
 - 3. b. Recorte temporal y espacial .36
 - 3. c. Técnicas de recolección .38
 - 3. d. Herramientas de interpretación y análisis .39
- 4. El Plan Vuelvo a Estudiar **.42**
 - 4. a. Características del Diseño .44
 - 4. b. Perspectiva Teórica .51
 - 4. c. Origen de las intervenciones .53
 - 4. d. Consejero Juvenil .57

Parte 2

- 5. Territorio y Funcionamiento de los equipos **.61**
 - 5.1. Interpretaciones por caso .65
 - 5.2. Interpretaciones Generales .97
- 6. Consejeros juveniles como significadores de la política **.106**
 - 6.1. Acompañamiento .107
 - 6.2. Sentidos que construyen los agentes alrededor del Plan Vuelvo a Estudiar .119

Parte 3

- 7. Conclusiones **.137**
- 8. Referencias Bibliográficas **.145**
- 9. Anexo **.152**



Índice de Gráficos

Gráfico N° 1 (pág. 5):

Porcentaje de finalización del ciclo de educación secundaria sobre asistentes al nivel. Argentina. Año 2010.

Gráfico N° 2 (pág. 5):

Tasa de asistencia de la población de 12 a 17 años, por tramo de edad. Provincia de Santa Fe. Años 1980, 1991, 2001 y 2010.

Gráfico N° 3 (pág. 6):

Tasa de asistencia de la población de 12 a 17 años, por edad simple. Provincia de Santa Fe. Año 2010.

Índice de Cuadros

Cuadro N° 1 (pág. 43):

Cantidad de actores involucrados en el Vuelvo a Estudiar Territorial.

Cuadro N° 2 (pág. 48):

Actores involucrados en la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar Territorial.

Índice de Mapas

Mapa N° 1 (pág. 63):

Ciudad de Rosario. Escuelas Secundarias, alumnos Programa 'Vuelvo a Estudiar' e instituciones deportivas. Distrito Oeste.

Mapa N° 2 (pág. 64):

Ciudad de Rosario. Escuelas Secundarias, alumnos Programa 'Vuelvo a Estudiar' e instituciones deportivas. Distrito Noroeste.

Ficha Bibliográfica:

MARIONI, Valentina. *Territorio e inclusión. Un análisis de implementación en clave local, el caso del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario.*

Directora: Lic. Aneley Bibiana Berardo. Rosario: Escuela de Ciencia Política UNR, 2017. Tesina.

Resumen:

La presente tesina caracteriza la micro-implementación del Plan Vuelvo a Estudiar a partir de una indagación sobre las diferentes formas y contenidos que habilita la política como práctica situada. Para ello, la investigación consta del estudio de cinco casos, en los cuales se realiza un trabajo de sistematización e interpretación del desenvolvimiento territorial de la política. Dichas unidades de análisis son construidas desde un enfoque en la dupla de trabajo territorial y se corresponden con barrios pertenecientes a los Distritos Oeste y Noroeste de la ciudad de Rosario. La investigación se recorta al desenvolvimiento del Plan durante el año 2016.

Con una estrategia cualitativa se busca reconocer cómo el territorio influye sobre el funcionamiento de los equipos en el trabajo cotidiano, posibilitando diferentes formas de intervención. Para ello, se construyen variables que recorren aspectos de cada barrio, tales como las características geográficas, la oferta escolar, las instituciones y los espacios puente, así como aspectos de cada equipo, tales como la composición de la dupla, las modalidades de trabajo y las modalidades de intervención. A su vez, se busca reconstruir el rol del consejero juvenil entendiéndolo como el principal significador de la política de cara a los jóvenes abordados; para ello se sistematizan las actuaciones de este actor en torno del acompañamiento de trayectorias escolares y a su vez se recuperan algunos aspectos simbólicos que aportan a la construcción de la figura en la práctica.

Los objetivos de la presente tesina permiten analizar cómo se desenvuelve la tarea de inclusión socioeducativa en un nivel micro-social, reconociendo las particularidades del territorio y de los operadores últimos como factores determinantes del contenido de la política pública.

Palabras Clave:

Análisis de Políticas Públicas - Micro-implementación – Territorio – Inclusión Socioeducativa – Plan Vuelvo a Estudiar

Estructura del documento

La presente tesina se propone abordar la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar en clave territorial, indagando sobre las formas y contenidos que habilita la política como práctica situada. Para ello se realiza una caracterización, sistematización e interpretación de las experiencias que se suceden en algunos barrios de Rosario a partir de la vinculación de los consejeros juveniles con los jóvenes abordados y con las instituciones del territorio.

El presente informe se encuentra estructurado en tres grandes apartados, que se referencian al interior del índice como Primera Parte, Segunda Parte y Tercera Parte. Cada uno de estos apartados responde a productos resultantes de diferentes etapas de investigación y en su conjunto presentan la forma que tomó dicho proceso en la práctica. Cada parte se conforma de diferentes capítulos, que permiten reflejar la progresividad desde el planteamiento del problema de investigación, el posterior procesamiento de la información y la obtención de resultados graduales con diferentes niveles de abstracción.

La primera parte se corresponde al trabajo realizado en el momento del diseño de investigación y a las tareas de procesamiento de la información secundaria respectiva al Plan Vuelvo a Estudiar. En la introducción se presentan líneas generales que orientaron el proyecto de tesina, tal como la formulación de la situación problemática, las preguntas que guiaron la indagación, la fundamentación, el objetivo general y los específicos. Se encuentran también en este apartado el marco teórico-conceptual y el marco metodológico, elaborado a partir de aproximaciones exploratorias en torno de las unidades de análisis escogidas. En esta parte se ubica también la descripción del Vuelvo a Estudiar Territorial, los conceptos que constituyen su perspectiva, las características del diseño y las situaciones que dan origen a las intervenciones. Por último, se presenta a los actores que intervienen en la implementación del programa y se ubica al Consejero Juvenil dentro de dicho armado institucional, a los fines de enmarcar su actuación como operador territorial.

La segunda parte comprende el proceso de producción de conocimientos propiamente dicho, ya que se corresponde con las actividades de recolección, sistematización, procesamiento y análisis de la información. Consta de dos capítulos ya que presenta lo realizado en torno de cada uno de los dos objetivos específicos propuestos por esta investigación. Con respecto al primer

objetivo se presentan, por un lado las interpretaciones referentes a cada caso de estudio, aglutinando la información surgida de los indicadores en torno del funcionamiento de cada equipo de trabajo, y por otro lado las interpretaciones transversales a todos los casos, recuperando determinados aspectos de micro-implementación que aparecen como específicos de la política pública analizada. Con respecto al segundo objetivo específico, se presentan los análisis en torno de la figura del Consejero Juvenil derivados de la información recuperada a través de cada una de las variables de estudio. Estas interpretaciones sitúan a dichos operadores territoriales como los principales decodificadores y significadores del programa de cara a la población objetivo.

La tercera parte presenta un capítulo destacado que es el de las conclusiones, donde se reúnen los resultados de cada uno de los apartados precedentes y se presentan líneas interpretativas más abstractas sobre lo tratado. A su vez, se presentan algunos aportes dirigidos a los equipos territoriales y centrales del Vuelvo a Estudiar y se dejan planteados algunos interrogantes que podrían ser recuperados por investigaciones futuras. Posterior a eso, se ubican los Anexos y la referencia bibliográfica utilizada durante todo el proceso de investigación.



Parte **1**

- 1** Introducción
- 2** Marco Teórico
- 3** Marco Metodológico
- 4** El Plan *Vuelvo a Estudiar*

1. Introducción

La presente investigación se propone abordar el proceso de implementación del programa “Vuelvo a Estudiar Territorial”, una de las tres líneas de acción que componen el denominado Plan Vuelvo a Estudiar, de alcance provincial. Dicho programa apunta a la re-vinculación educativa de jóvenes desescolarizados pertenecientes a la educación secundaria a través del desarrollo de una serie de estrategias personalizadas. Desde esta investigación se busca dar cuenta de las formas y contenidos que habilita esta política pública como práctica situada. Para ello, se busca elaborar una caracterización, sistematización e interpretación de actuaciones y experiencias, recortando a tal fin la unidad de análisis a los barrios abordados pertenecientes a los Distritos Noroeste y Oeste de la ciudad de Rosario durante el año 2016.

Con una estrategia cualitativa se busca reconocer cómo las dinámicas territoriales influyen en el funcionamiento de los equipos de trabajo en cada barrio, posibilitando diferentes expresiones locales del programa. Desde allí, se busca reconstruir la figura del Consejero Juvenil entendiéndolo como el principal significador de la política de cara a los jóvenes abordados. Se indaga sobre los diversos modos que tiene la política de intervenir en las diferentes trayectorias educativas a través de la caracterización de las actuaciones cotidianas de los trabajadores y en el reconocimiento de los sentidos, las perspectivas y las tensiones que rodean la práctica.

Los objetivos de la presente investigación permiten analizar cómo se desenvuelve la tarea de inclusión socioeducativa en un nivel micro-social, reconociendo las particularidades de los operadores últimos como un factor central al contenido de la política. El hacer foco en la actuación de los operadores territoriales permite visibilizar la complejidad que asumen los procesos de micro-implementación de políticas sociales en diferentes territorios y hacer aportes significativos en esa materia.

1. a. Situación Problemática

Desde el retorno de la democracia hasta la actualidad el sistema educativo de nuestro país se ha extendido y complejizado de modo significativo. El incremento marcado en el número de establecimientos, tanto públicos como privados, fue acompañado por una diversificación de las modalidades (Terciario, Educación para adultos, Educación especial) y una redistribución de responsabilidades de gestión entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales.

La expansión más importante de la escolarización se ha presentado en las edades correspondientes al nivel medio (12 a 17 años), incluyendo en la escuela secundaria a sectores que tradicionalmente no tenían acceso a este nivel. En esas edades, el crecimiento de la tasa de asistencia resulta muy significativo, de 68% en el año 1980, a 89% en el año 2010 (Bottinelli, 2013). La expansión de la oferta se relaciona con el crecimiento de la demanda social de educación de parte de las familias, pero especialmente, desde el impulso dado por las leyes educativas¹ y las políticas públicas del sector. En este sentido, lo más significativo fue la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional 26.206, con la que se alcanzaron los 13 años de educación obligatoria. Para el año 2010, el 72% de los estudiantes en el nivel medio asistía a una institución pública, mientras que un 28% de la matrícula era cubierto por la oferta de educación privada (2013).

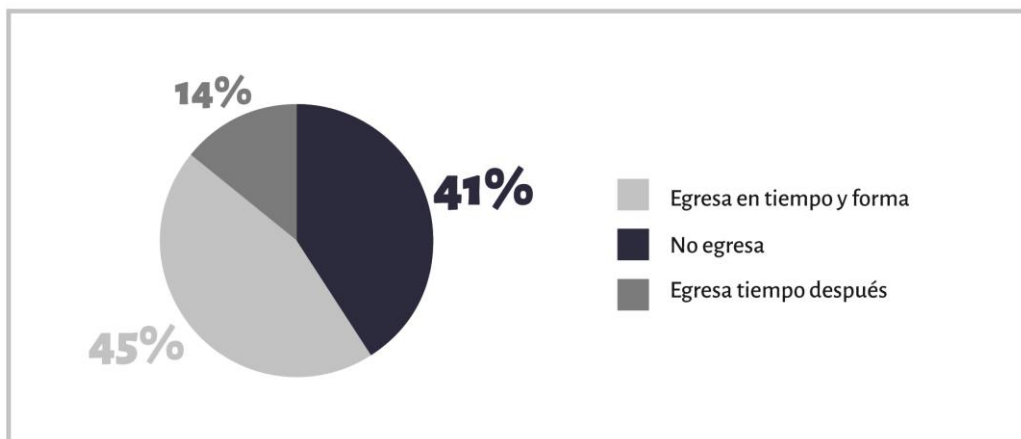
Aun así, en la actualidad la escuela secundaria logra en promedio que sólo la mitad de los adolescentes y jóvenes² finalicen sus estudios y buena parte de ellos lo hace con sobreedad. La distancia entre los estudiantes que ingresan al secundario y los que lo finalizan pone en evidencia que la obligatoriedad no garantiza de por sí el derecho a la educación. En el Gráfico 1 se observan los niveles de finalización en Argentina, sobre una totalidad que representa a los alumnos que asisten a una institución de educación secundaria. Se observa que sólo aproximadamente la mitad de los jóvenes que comienzan la educación secundaria la finaliza. Esta

¹ La Ley de Educación Pública, Gratuita y Laica de 1884 establecía la obligatoriedad de la asistencia escolar sólo para el nivel primario, esquema que se mantuvo durante casi todo el Siglo XX. Más de cien años después, la Ley Federal de Educación (1993) extendió la obligatoriedad a los 10 años de escolaridad, desde pre-escolar a noveno año de la EGB.

² Se toma la diferenciación analítica entre adolescencia y juventud desde la re-significación de estos conceptos que realiza Débora Kantor (2008), para quien la adolescencia *‘como tiempo de la primera gran reestructuración del aparato psíquico, requiere de una presencia otra que permita el pasaje a la no dependencia’* (2008; 21). La autora recupera este concepto para resaltar la responsabilidad de la posición adulta en la generación de referencias identificatorias hacia el proceso de construcción de subjetividad.

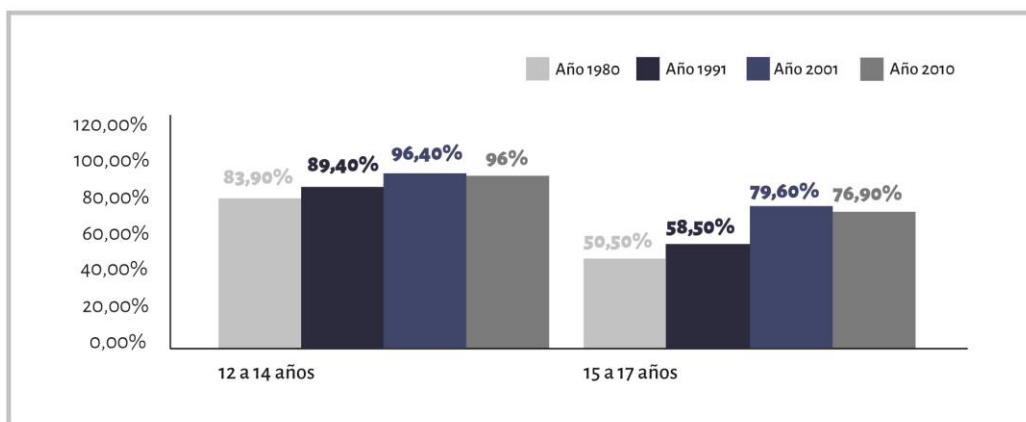
brecha señala la magnitud de la problemática de la deserción que aparece como el principal desafío que enfrenta el nivel.

Gráfico N° 1: Porcentaje de finalización del ciclo de educación secundaria sobre asistentes al nivel. Argentina. Año 2010.



Elaboración propia. Fuente: Rosenberg (2015).

Gráfico N° 2: Tasa de asistencia de la población de 12 a 17 años, por tramo de edad. Provincia de Santa Fe. Años 1980, 1991, 2001 y 2010.

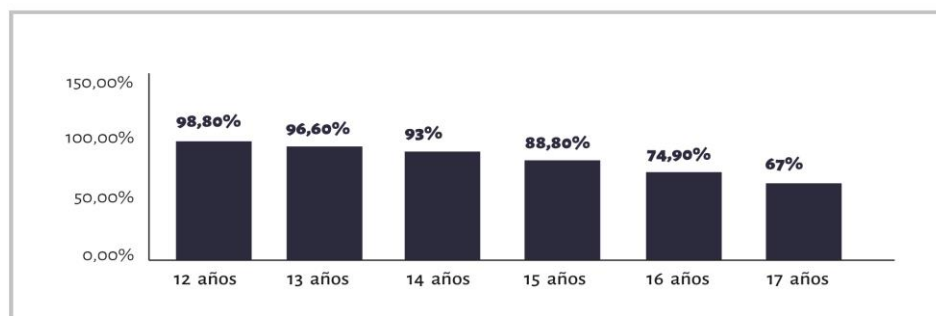


Elaboración propia. Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 1980, 1991, 2001 y 2010 (Fattore y Bernardi, 2014).

Como se observa en el Gráfico 2, la Provincia de Santa Fe presenta un aumento progresivo de asistencia en las edades correspondientes al nivel secundario desde el año 1980, aunque registrando un leve retroceso en la última década (2001 – 2010), lo que supondría un estancamiento del proceso de inclusión de nuevos estudiantes en una cobertura que alcanza en promedio el 86% de la población en edad para el nivel.

Para el año 2010, la cobertura del nivel primario de educación (población de 5 a 12 años de edad) alcanza niveles de universalidad, con una tasa de asistencia del 99% (Fattore y Bernardi, 2014). Los análisis estadísticos³ verifican que las situaciones de exclusión educativa aumentan conforme se incrementa la edad de los adolescentes y que el nivel secundario es la etapa en la que el abandono⁴ es más frecuente, precedido por dificultades en la asistencia y en el rendimiento. En el siguiente gráfico se observa cómo la tasa de asistencia disminuye progresivamente a medida que aumenta la edad de los jóvenes en el nivel.

Gráfico N° 3. Tasa de asistencia de la población de 12 a 17 años, por edad simple. Provincia de Santa Fe. Año 2010.



Elaboración propia. Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP. (Fattore y Bernardi, 2014)

³ Para un abordaje histórico sobre el abandono escolar en nuestro país ver: Binstok G. y Cerruti M. (2005) “Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina”, UNICEF, Buenos Aires. Para una caracterización cuantitativa de la problemática educativa de la provincial ver: Fattore N. y Bernardi G. (2014) “Adolescencia y secundaria obligatoria. Programa Joven de Inclusión Socioeducativa”, UNICEF, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

⁴ Desde los sistemas de estadística educativa se define el abandono escolar interanual como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o re-inscripto (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, DINIECE; en Maresca, 2010).

Los tiempos y las formas de cursar el nivel secundario se han transformado en las últimas décadas. Algunas trayectorias por la escuela media se han vuelto más lentas debido a las repeticiones de año, en otros casos se han tornado sinuosas, en razón de abandonos temporarios y reinscripciones. Los itinerarios escolares también pueden ser descriptos hoy como zigzagueantes, con inscripciones sucesivas en diversos establecimientos, en la búsqueda de ofertas más adaptadas a las propias necesidades (Bottinelli, 2013).

Múltiples factores intervienen configurando los escenarios de deserción. En principio, aparecen algunas prácticas escolares y características de los ambientes institucionales que contribuyen a la existencia de un vínculo débil con los estudiantes, lo que disminuye la posibilidad de construcción de sentido y de compromiso hacia la finalización del nivel por parte de los mismos (Binstok G. y Cerruti M, 2005). A su vez, la efectiva inclusión educativa de las poblaciones más vulnerables se ve obstaculizada por procesos de homogeneización y selectividad que mantienen las escuelas, que ‘abandonan a sus alumnos’ con diferentes prácticas pedagógicas e institucionales que pueden ser consideradas como expulsivas.

A nivel individual, la desvinculación del sistema educativo aparece anudada a diferentes circunstancias de vida, que generan diferentes condiciones de educabilidad de los sujetos. Entre las mismas se distinguen los aspectos socioeconómicos, de socialización y contexto familiar, como así también aquellas características de la vida social de los jóvenes, su vida recreativa, la relación con los pares y el tipo de subcultura juvenil con la que se identifican (Binstok G. y Cerruti M, 2005).

Otra de las dimensiones del fenómeno de abandono escolar es la actual fragmentación del sistema educativo, que genera oportunidades desiguales de inclusión y sostenimiento de la escolaridad. Durante la expansión y la masificación del nivel medio, se fueron creando instituciones de diferente procedencia y modalidad que hoy en día aparecen conformando una oferta educativa de diferente calidad, a la que tienen acceso diferentes grupos poblacionales (Arroyo y Poliak, 2011).

Acciones en torno de la problemática de la deserción escolar:

Existe al momento un abanico muy amplio de acciones orientadas a incidir sobre el fenómeno de la deserción y al logro de la efectiva universalización del nivel secundario. La educación es un derecho que habilita el ejercicio de otros derechos como el acceso al empleo formal y a la participación ciudadana (Dávila León, 2008). Por ello, los recursos materiales y humanos destinados a resolver las condiciones de vulnerabilidad educativa provienen tanto de los niveles regionales, como nacionales, provinciales y municipales. Estos recursos se enfocan principalmente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, quienes en mayor medida ven vulnerado su derecho a la educación. A su vez, la gran diversidad de acciones orientadas al acceso, la permanencia y las trayectorias escolares exitosas son implementadas en su mayoría a base de articulaciones entre las estructuras administrativas/estatales y los múltiples actores sociales del territorio.

Las perspectivas, metodologías y herramientas que centran su acción en el fenómeno del abandono en la escuela secundaria son variadas. Organismos y secretarías a nivel mundial y regional intervienen confeccionando directrices generales, destinando fondos, ayuda técnica y asesoramiento a las agencias locales para el abordaje de esta cuestión. A su vez, si bien aquí se hará alusión a las acciones desde el Estado, por ser este el principal responsable de los derechos ciudadanos, vale reconocer que desde muchos espacios de la sociedad civil se gestan y fortalecen cada vez más acciones en pos de fortalecer y ampliar la escolarización.

Si bien las perspectivas de inclusión educativa vienen siendo trabajadas desde las décadas del ochenta y noventa por los agentes especializados de la educación, es recién en este siglo, a partir de un diferente contexto económico y social, que se comienza a dar espacio a políticas públicas que aborden de una forma integral la cuestión de la deserción (Montesinos y Schoo, 2015). Hoy en día se trata de abordar conjuntamente varios aspectos y factores que hacen a la problemática, articulando para ello el trabajo de dos o más áreas ministeriales (Educación, Desarrollo Social, Economía, Salud) y teniendo en cuenta diferentes criterios de inclusión educativa: a las necesidades socioeconómicas se le suma el reconocimiento de la diversidad de situaciones sociales o culturales que requieren una oferta educativa no homogénea. Esto supone una modificación con respecto a las antiguas políticas de reinserción que sólo abordaban el

problema socioeconómico de los jóvenes, incentivándolos desde el aspecto material (becas económicas).

En el marco de la clasificación analítica propuesta por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (Montesinos y Schoo, 2015) las propuestas de inclusión, retención y finalidad educativa se pueden diferenciar entre aquellas que promueven el reingreso escolar, aquellas orientadas a promover cambios en el formato escolar de la escuela secundaria, y las propuestas que persiguen la re vinculación escolar. En esta última categoría se ubican aquellas experiencias que

“fundamentadas en las dificultades que presentarían los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social que no asisten o se han desvinculado de la escolaridad, promueven una serie de acciones por fuera de la escuela orientadas a lograr su re-vinculación escolar. Se trata de iniciativas que enfatizan la vuelta a la escuela a través de acciones de acompañamiento y estímulo a la participación de los adolescentes y jóvenes en acciones educativas concebidas como espacios transicionales entre el adentro y el afuera de la escuela, y como pasos previos al ingreso a la misma” (2015; 21).

Dentro de esta categoría de políticas públicas que pone el foco en la re vinculación de aquellos jóvenes que se desvincularon del sistema educativo, se encuentran las siguientes propuestas:

- En la provincia de Buenos Aires el Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión⁵, que lleva adelante el Ministerio de Desarrollo Social, está destinado a chicos de 12 a 21 años en situación de vulnerabilidad social. El objetivo es integrar a estos chicos al sistema educativo y enseñarles un oficio, además de procurarles un espacio de afecto y contención donde puedan realizar actividades deportivas, recreativas y culturales con la guía de profesionales idóneos. Se pretende con ello brindarles herramientas que les facilitarán la inserción al mercado laboral y a la vida social. Las sedes del programa se denominan Enviones y son cedidas por cada

⁵ Información disponible en: http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/subsec/politicas_sociales/programas/envion.php

municipio a través de la firma de convenios y también pueden ser instituciones de la sociedad civil.

- En la Provincia de Córdoba el Programa Confiamos en Vos⁶ promueve la inclusión social de jóvenes en situación de vulnerabilidad laboral, educativa y social. Está destinado a jóvenes de ambos sexos, de 14 a 24 años de edad inclusive y se desarrolla en las escuelas técnicas en contra turno y los sábados todo el día. Las propuestas son diversas e integran formación secundaria y profesional con actividades culturales y deportivas. Los beneficiarios de este programa también reciben un estímulo económico y un kit educativo.
- En la Provincia de Santa Fe el Plan Vuelvo a Estudiar trabaja con equipos interdisciplinarios que buscan a los jóvenes desescolarizados, casa por casa⁷, para diseñar en conjunto una estrategia que les permita volver a estudiar. A su vez se trabaja con las escuelas, para que puedan adoptar diferentes modalidades para recibir y motivar a esos jóvenes en sus trayectorias escolares, atendiendo especialmente a sus realidades. Una tercera parte del programa propone la acción de consejeros juveniles, que como referentes de los jóvenes que volvieron a estudiar, los acompañan fuera de la escuela para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en el trayecto escolar.

Como se observa, muchas de estas políticas de re-vinculación con el sistema educativo tienen su inserción por fuera de las unidades educativas propiamente dichas y buscan intervenir desde los espacios de circulación de los jóvenes, integrándose en las dinámicas barriales. Todas ellas se caracterizan por la originalidad que plantean desde su diseño y por el reconocimiento de las formas locales del fenómeno de la deserción, ya que posibilitan articulaciones con instituciones de los municipios y barrios. A su vez, estas políticas trabajan con jóvenes en situación de alta vulnerabilidad, por lo que la inclusión es puesta en tensión desde todos los aspectos de la vida de los y las jóvenes, siendo el interés central la conformación y el acompañando de proyectos de vida, por lo que la inserción escolar aparece complementada con capacitaciones de diversa índole.

⁶ Información disponible en: <http://empleo.cba.gov.ar/confiamos-en-vos/>

⁷ Está expresión coloquial es utilizada por parte de los referentes del Vuelvo a Estudiar como una forma de hacer alusión a las visitas domiciliarias realizadas a cada joven que abandonó la escuela secundaria, presentando el 'casa por casa' como un aspecto característico y exclusivo del programa.

Algunas de estas políticas públicas se caracterizan por presentar el acompañamiento/seguimiento personalizado y en territorio para aquellos jóvenes que fueron reincorporados. Esto sugiere que desde el diseño de dichos programas se considera imprescindible que aquellos jóvenes con trayectorias escolares no-continuas (Terigi, 2009) sean acompañados y sostenidos por personas cercanas que construyan con ellos una referencia personal. Estos operadores son los encargados de resolver posibles obstáculos, con el fin de generar una reincorporación permanente y sostenible en el tiempo.

La figura de este ‘referente’ que acompaña a los jóvenes desde sus espacios cotidianos toma diferentes perfiles y se integra de una forma determinada a cada política, siempre con el objetivo de abordar las singularidades de las situaciones de cada joven y su familia, y teniendo la responsabilidad de ampliar la intervención, involucrando a otros actores del territorio y a diferentes espacios institucionales. Así, la tarea de estos actores sociales se presenta con un panorama amplio de acción, donde las decisiones y actuaciones se ajustan a la necesidad de cada intervención. Se infiere desde esto que el proceso de mediación entre la prescripción de los programas y las actuaciones concretas frente a los destinatarios tiene un alto nivel de plasticidad y se ubica en este momento de interacción con los destinatarios.

Aquí tiene lugar una segunda dimensión desde donde desagregar y construir la situación problemática, que se sitúa en la propia actuación de los agentes en el marco de las políticas sociales. Este aspecto converge con todo lo desarrollado anteriormente en el momento de ejecución de las políticas, esto es, el tiempo-espacio en donde las situaciones concretas de vulnerabilidad educativa se cruzan y son campo de acción de los trabajadores dependientes de los programas de inclusión socioeducativa. Estos agentes llevan a cabo un ‘trabajo social’ que tiene en nuestro país unas características y una historicidad propia.

Dentro del andamiaje histórico que aporta características a los formatos que toma en el presente la intervención sobre ‘lo social’, aparece por una parte la división jerárquica del trabajo entre operadores “centrales” de programas asistenciales, abocados a preparar e implementar decisiones fundadas en material estadístico, y operadores “territoriales” de la asistencia, encargados del manejo de la interacción con los sujetos asistidos, como una novedad en la década de los ochentas (Tenti Fanfani, 1989; por Perelmiter, 2011). En la década del ochenta y noventa

aparece un modelo gerencial de asistencia social, que presenta un carácter tecnificado, con la aparición progresiva de fragmentados programas focalizados, que operaban a partir de la selección de la población pasible de ser asistida en base a parámetros de elegibilidad para el acceso a subsidios que en su mayoría aparecían como transferencias monetarias, de carácter paliativo frente a la urgencia.

Desde allí aparece un segundo clivaje en el año 2003, donde en el contexto de un fuerte cuestionamiento público al modo en que el Estado había respondido al problema de la “cohesión social”, las disputas en torno de la modalidad práctica que debía asumir la política social se centraron en la problemática de la ‘distancia’ entre el Estado y los sectores desplazados (entendida como desarraigo espacial, impersonalidad, imparcialidad y desafección que tomaban los programas de asistencia) (Perelmiter, 2011). La nueva modalidad de intervención social que se fue gestando durante la primera década de los 2000, con procesos que se desenvuelven tanto en el ámbito académico, como en el técnico-práctico de implementación de los nuevos programas, buscaba detener y contrarrestar la fragmentación, universalizar algunas políticas y asumir un carácter anudado en los principios de territorialidad y sensibilidad. La búsqueda de la proximidad espacial entre el personal estatal y los receptores de los programas también tenía como horizonte la posibilidad de remover el desencantamiento del vínculo entre el Estado y los sectores sociales vulnerados. Buscaba promover una educación sentimental que proporcionara a las prácticas asistenciales bases experienciales y empáticas, superando una atención reducida a la asistencia económica (Perelmiter, 2011).

Es en esta coyuntura donde el ‘trabajo social’ se posicionó como la profesión que reunía en un mismo perfil el suficiente conocimiento técnico-científico de resolución y trato con las problemáticas sociales, con una trayectoria basada en la experiencia (la co-presencia con las personas afectadas), con base en el afecto y en la vocación de servicio. Esta combinación posibilitó la jerarquización institucional de esta actividad profesional y habilitó la generalización de la modalidad de intervención “caso por caso”, la realización de visitas domiciliarias y la utilización de encuestas y entrevistas personales (técnicas específicas del trabajador social) como dispositivos que se estructuraban desde la cercanía y la empatía de los agentes con la población (Perelmiter, 2011).

Un aspecto de las políticas de intervención territorial o próxima que aparece como una tensión con diferentes matices a través de la historia de intervención social del Estado, es la de las perspectivas y fundamentos de la acción que operan en dichos dispositivos. Diferentes análisis antropológicos y sociológicos indagan sobre la dicotomía entre dos tipos de tecnologías sociales, aquellas que responden a una impronta de control social y aquellas que priorizan la emancipación o empoderamiento de los sujetos. Algunos autores sugieren que las políticas focalizadas pueden funcionar como mecanismos de disciplinamiento y dispositivos de control social (Sendón, 2011), aplicados sobre una población juvenil que se representa como “sospechosa” y “peligrosa” (Chaves, 2005). A su vez, otros autores reconocen que las políticas territorializadas, en contraste con las políticas de escritorio, permiten una mayor vinculación del Estado con los sectores más postergados y un trabajo focalizado abierto a las necesidades de cada lugar (Perelmiter, 2012).

En torno de esta cuestión, la presente investigación se posiciona desde el reconocimiento de que las intervenciones estatales presentan siempre una composición dual (Llobet, 2013), que responde a un esquema de reproducción social tanto como a una apuesta por la ampliación de oportunidades de desarrollo y autonomía de los sujetos. Esto implica asumir que, de una forma u otra, toda política pública presenta ambas dimensiones y que la importancia reside en los aspectos que se priorizan en la actuación, y en las derivaciones que ésta produce en los territorios y en las subjetividades de los destinatarios de dichas políticas.

Desde esta desagregación histórica del trabajo territorial de agentes que operan bajo la investidura del estado, se puede reconocer la relativa ausencia de investigaciones o aproximaciones científicas que den cuenta de los contenidos concretos de algunos programas que se estructuran en torno de la focalización y la proximidad. La problemática se sitúa en la falta de sistematización e interpretación de experiencias que muestren una imagen concreta de cómo operan esas políticas en el territorio, información que sigue circulando al nivel de opiniones y percepciones de los operadores y/o desde modelos analíticos que apuntan a la medición de resultados de estas tecnologías, en donde el momento de ejecución no aparece como el objeto central y por ello no es abordado sistemáticamente. Por otra parte, hoy en día aparece en la comunidad académica un enfoque que enfatiza la observación y el análisis en los receptores de los programas y proyectos, posibilitando variadas interpretaciones sobre cómo los diferentes destinatarios se apropian, transitan y re-significan cada intervención. Esta situación genera un

desplazamiento de la pregunta por las significaciones, las apropiaciones y las tensiones que se anudan constituyendo a cada una de las diferentes figuras estatales que operan territorialmente, figuras que también son transitadas y re-significadas por amplios grupos poblacionales. Esta situación genera una ausencia de interpretaciones en torno de la modalidad que toma la intervención directa del Estado con los sujetos en los que focaliza su actuación y con ello, la ausencia de necesarias evaluaciones y/o revisiones.

1. b. Problema de investigación

La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, históricos, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori (Montesinos MP. Y Sinisi L.; 2009). El problema de la presente tesina puede ser planteado como la necesidad de reconocer y visibilizar las modalidades locales que asumen los procesos de implementación de las políticas de inclusión socioeducativa, para analizar desde allí como se desenvuelven esas mediaciones y qué factores operan en la ejecución diaria de estas políticas.

El nudo problemático se constituye sobre los contenidos y las modalidades concretas que asume la política de inclusión socio-educativa provincial, escogiendo al Plan Vuelvo a Estudiar (en la ciudad de Rosario) como un caso de referencia. Esto implica problematizar las relaciones y las prácticas concretas que le dan forma diariamente y que significan/direccionan la intervención, hacia los beneficiarios y hacia los agentes estatales.

Con respecto al Plan Vuelvo a Estudiar, existen diversos análisis que muestran los impactos que produce sobre la evolución de la matrícula provincial del nivel secundario y sobre los niveles provinciales de deserción escolar⁸. A su vez, existe suficiente información cuantitativa sobre los jóvenes incorporados al sistema a través del mismo. Aun así, hay muy pocos registros dispersos y no publicados sobre la operatividad cotidiana de esta política. Análisis y percepciones

⁸ Ver Anexo Apartado 1, Información cuantitativa Plan Vuelvo a Estudiar (Pág. 152)

quedan en un plano interno de los equipos, eliminando las posibilidades de visibilización de las intervenciones realizadas y de comparación con otras experiencias.

Algunas de las preguntas que conforman el problema de investigación son: ¿Cómo se desenvuelve territorialmente el programa Vuelvo a Estudiar en Rosario? ¿Cómo trabajan los equipos de consejeros juveniles en los barrios? ¿Cómo se desarrolla diariamente una política de inclusión socioeducativa? ¿Cómo es la relación entre los agentes estatales y jóvenes desescolarizados? ¿Cuáles son las acciones y las estrategias para el logro de la re-vinculación educativa? ¿Cómo significan los trabajadores su figura al interior de la política? ¿Qué actuaciones o relaciones posibilita la existencia del Plan?

Indagar en las expresiones locales que puede tomar la política pública, posibilita el reconocimiento del territorio como un elemento que interviene continuamente en la configuración de las acciones hacia la inclusión. A su vez, problematizar y analizar las actuaciones de los operadores se presenta como una forma de reconocer y visibilizar las variadas experiencias de acompañamiento (por fuera de la escuela) que pueden aparecer con respecto a los adolescentes y jóvenes que han retomado sus estudios.

El funcionamiento de este nivel operativo implica por un lado las prácticas de los trabajadores, su desenvolvimiento y organización, su integración a determinadas dinámicas barriales e institucionales. Por otro lado, sus estrategias y sus decisiones frente a cada situación, su vinculación con la población joven, las estrategias y los abordajes que sostienen. A su vez, el problema son los significados y los contenidos que se traman en las interacciones realizadas por los operadores, con jóvenes y con instituciones, ya que ello es lo que en última instancia genera discurso, direcciona la intervención, modifica escenarios, produce efectos determinados y posibilita o no marcos de inclusión social.

1. c. Supuestos e Hipótesis

Se detallan a continuación las premisas sobre las que se asentó la investigación desde sus orígenes. Las mismas, son nociones o ideas que subyacen a los objetivos de la presente investigación y que enmarcaron/direccionaron la elaboración de la estrategia metodológica. Se presentan en este momento y serán recuperados en el capítulo de las Conclusiones, a los fines de verificar o refutar su validez.

- La implementación del Vuelvo a Estudiar es un proceso de carácter artesanal, que presenta una direccionalidad pero que no pre-determina la modalidad de las intervenciones. Por lo mismo, es posible observarlo y analizarlo como una **suma de experiencias micro-sociales**, donde la impronta de los abordajes se anuda a los contextos de actuación y a la modalidad de trabajo que presenten los equipos de trabajo.
- Los consejeros juveniles operan a partir de la elaboración de **estrategias de intervención situadas**, en base a contextos territoriales de actuación y a modalidades específicas de trabajo de la dupla. Por lo mismo, las estrategias de inclusión varían de un barrio a otro.
- Por la característica de intervención próxima y personalizada que presenta el Vuelvo a Estudiar, **el contenido que asume la política pública frente a su población objetivo se anuda principalmente a las actuaciones y prácticas cotidianas de los consejeros juveniles**.
- Los operadores territoriales realizan un trabajo permanente de **codificación y de-codificación** de los postulados del diseño de la política pública. Por ello, los sentidos que construyen los agentes sobre su actuación y las apropiaciones que se generen en torno de la propuesta oficial son **determinantes hacia la perspectiva de intervención** que asume el programa de cara a su población objetivo.

1. d. Objetivos

Objetivo General

Caracterizar la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar en clave territorial, dando cuenta de las formas y contenidos que habilita la política como práctica situada en los Distritos Oeste y Noroeste de la ciudad de Rosario en el año 2016.

Objetivos específicos, particulares u operacionales

- Determinar las formas en que las dinámicas territoriales influyen sobre el funcionamiento de los equipos de consejeros juveniles en cada caso.
- Indagar sobre el Consejero Juvenil como significador de la política hacia los ‘jóvenes abordados’.

1. e. Justificación

Esta investigación se justifica por los aportes que brinda en materia de reconocimiento, sistematización y análisis de las variadas experiencias territoriales que tienen lugar en la implementación de políticas públicas abocadas a la inclusión socioeducativa. Un abordaje científico sobre las prácticas y las actuaciones cotidianas de los agentes estatales, permite visibilizar desagregadamente el proceso de mediación entre la propuesta oficial de la política y las estrategias que efectivamente se llevan a cabo para lograr la escolarización de adolescentes y jóvenes.

Las diversas iniciativas de inclusión socio-educativa relevadas se desarrollan a través de la puesta en marcha de una serie de mecanismos que se acoplan y que se articulan con estructuras institucionales y actores sociales previos. Esto genera la aparición de complejas tramas sociales en las cuales las acciones de inclusión se desenvuelven. Por esto, son necesarias las investigaciones que, ancladas en los sentidos y las prácticas de sus actores, puedan dar cuenta de los procesos cotidianos a través de los cuales se desarrolla la construcción social de la obligatoriedad de la educación secundaria (Montesinos y Schoo, 2015). Esto implica realizar un análisis situado de implementación, que contemple sistemáticamente diferentes variables territoriales, institucionales, poblacionales y laborales de los agentes.

A su vez, una investigación cualitativa minuciosa en cuanto a la llegada de esta política en su micro implementación⁹ posibilita una visión amplia, superadora de las percepciones particulares tanto de los trabajadores como de terceros y permite su utilización en varios sentidos. Por una parte, como primer paso para cualquier tipo de revisión o evaluación de la política, como insumo para decisiones al interior de la misma o como material para otros equipos territoriales que realicen actividades similares en otros territorios. Por otra parte, esta compilación e interpretación puede ser considerada como premisa para una lectura sobre la incidencia o no del momento de acompañamiento en una política de inclusión, en la medida en que las investigaciones corroboren o no su pertinencia. Por último, por los posibles aportes metodológicos que pueden servir a futuros análisis de implementación de políticas sociales.

Desde los interrogantes que abre la Licenciatura, con sus diferentes áreas, se observa la variedad de manifestaciones y formas en las que se ven representadas las relaciones Estado – sociedad, entre las que conviven y se relacionan las personas. Estas construcciones diarias son las que dan soporte y dinamizan el contenido final de los programas estatales. Se considera que la observación y la sistematización rigurosa de estas variadas expresiones son esenciales para comprender y para analizar hacia dónde se dirigen las acciones de los trabajadores en el marco de estos dispositivos.

⁹ El concepto surge de la diferenciación entre macro-implementación y micro-implementación realizado por Berman (2011). Ambas dimensiones del proceso de implementación se diferencian por los contextos institucionales en los que se desenvuelven. La micro-implementación hace referencia a la puesta en ejecución de la política por parte de las organizaciones locales prestadoras de servicios, es decir, la puesta en práctica en el nivel local (Berman, 2011). En el capítulo dos ‘Marco Teórico’ se profundiza este y otros conceptos que sustentan la investigación.

Desde esta investigación se considera que son escasos los estudios que se abocan a la recopilación, descripción y análisis del accionar de los trabajadores dentro de dispositivos de intervención social, a diferencia de lo que sucede con las investigaciones enfocadas en los sujetos jóvenes y en el modo en que las políticas de juventud intervienen en sus condiciones de vida. Es por eso que este trabajo intenta proporcionar un enfoque que se detiene en el perfil y las formas que toma la interacción con los destinatarios de la acción, desde la problematización de la posición, las prescripciones y los contextos de actuación de los trabajadores.

Esta exploración en profundidad del funcionamiento territorial es necesaria a su vez por la particularidad del propio caso del Plan Vuelvo a Estudiar, ya que es una política de inclusión que presenta la particularidad de la figura del consejero como encargado del acompañamiento personal en el proceso de re-escolarización. Este análisis permite conocer las formas y el sentido de la incidencia de estos equipos territoriales en la transformación de situaciones particulares de vulnerabilidad educativa. Esto es, de qué forma la relación personal de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa es una herramienta que colabora en el sostenimiento de la escolarización.

Una investigación de estas características es necesaria por la gran heterogeneidad de las políticas que abordan (con esta particularidad) la deserción escolar en cada territorio y contexto. Se vuelve necesario recopilar y analizar con rigor cómo está operando el programa, para dar cuenta de las expresiones concretas que asume en el territorio Rosarino, partiendo de un reconocimiento y valoración del quehacer de sus trabajadores.

2. Marco Teórico

Se presentan a continuación los fundamentos teóricos que sustentan por un lado la construcción del problema de conocimiento y por otro el enfoque y los objetivos de investigación. Aparecen desagregados cada uno de los conceptos que enmarcaron el proceso de investigación y la lectura de los datos. A su vez se precisan algunos enfoques más generales que sirven como soporte para el procesamiento de la información, ya que proporcionan perspectivas determinadas de análisis e interpretación.

Política Pública y Política Social:

Como primera medida hacia la construcción del marco teórico, se toma como referencia la noción desarrollada por Cristina Díaz (1998) que sugiere que la política pública es un proceso social complejo, cuyo estudio puede operar como revelador del estado de las relaciones Estado-Sociedad civil en una temporalidad dada. Según este enfoque, a lo largo de la política pública es posible:

“ver desagregados el accionar de los sectores de los aparatos estatales y también a sectores de la sociedad, que bajo formas institucionalizadas y en torno a una cuestión, configuran campos de relaciones sociales (relaciones de poder, que implican relaciones de fuerza en la producción instrumental y simbólica) al adoptar sucesivas tomas de posición y actuar en consecuencia, transformando la realidad”
(Díaz, 1998; 78).

Esta perspectiva permite entender el presente caso, el denominado “Vuelvo a Estudiar Territorial”, desde dos instancias:

En primer lugar, se parte de considerar al Plan Vuelvo a Estudiar como un dispositivo de acción activado desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El mismo se ubica dentro del eje conceptual ‘Inclusión Socioeducativa’ dentro del armado de política educativa de

dicho Ministerio¹⁰ y cristaliza la perspectiva de abordaje de la problemática de la deserción escolar de una forma determinada. Este Plan se operativiza a través de tres esquemas o líneas de acción diferentes (Vuelvo a Estudiar Territorial, Vuelvo Virtual y Vuelvo a Estudiar – Tiempos de Superación). Desde aquí se sostiene que el objeto de estudio, el ‘Vuelvo a Estudiar Territorial’ puede ser considerado un programa, ya que remite a una construcción técnica, que cristaliza o expresa la complejidad del problema de política pública de una forma determinada (Cohen y Franco, 2005). Como programa, establece las prioridades de la intervención, define el marco institucional, asigna recursos y se conforma de un conjunto de acciones que persiguen los mismos objetivos; tiene una población objetivo definida en función de la necesidad que se pretende satisfacer y una localización espacial determinada (Cohen y Franco, 2005). Este programa, presenta un esquema de actuación con una direccionalidad y una modalidad específica para el atendimento del problema de deserción en la escuela media y conforma junto con otros dos programas la unidad de asignación de recursos, es decir, el Plan Vuelvo a Estudiar. En adelante y a lo largo de la investigación se hace referencia únicamente a la línea de acción territorial del Plan Vuelvo a Estudiar, utilizando indistintamente las nociones de ‘programa’, ‘Vuelvo a Estudiar’ o ‘Vuelvo a Estudiar Territorial’.

En segundo lugar, se puede concebir al Vuelvo a Estudiar Territorial como una propuesta que si bien se referencia a un conjunto de metas y pautas de acción en torno de determinados objetivos, tiene realidad en forma de una trama amplia de actores y estrategias, de las que se derivan contenidos múltiples y cambiantes. Concebir así el presente caso de investigación abre la posibilidad hacia muy variadas formas de abordaje, de entre las cuales se escoge una, en el conocimiento de que se deja en el camino muchas informaciones y formas de lectura que podrían alcanzar resultados diferentes, complementarios o no, a los expuestos aquí.

La forma elegida para poder despejar algunos de los nexos que estructuran estas múltiples interacciones que resultan en la existencia del Vuelvo a Estudiar, es utilizar el instrumento analítico del modelo “fásico” o “de ciclo” (Díaz, 1998). Esta elección teórica permite descomponer el proceso de la política pública en elementos más simples y hacer foco en uno de

¹⁰ La política educativa de la Provincia Santa Fe se sostiene en tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. Cada eje se presenta como un armado teórico que imprime una perspectiva de acción y que estructura diferentes programas y proyectos. Información disponible en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282

ellos sin dejar de tener en cuenta las características globales y la visión de conjunto. Así, esta investigación se centra en la fase última del proceso de implementación, la cual puede también ser denominada como “ejecución” de la Política Pública.

La ejecución de políticas públicas consiste en el conjunto de acciones destinado a alcanzar los objetivos establecidos por la política. Es la puesta en práctica, la realización de la política (Díaz, 1998). El interés en esta fase tiene el sentido de explorar las racionalidades que los actores despliegan en los territorios, considerando que el accionar diverso de los equipos de trabajo es central al contenido de la Política. Por ello, esta investigación se propone indagar este primer nivel de la política, abordando las acciones de los agentes como prácticas situadas, con sus propias particularidades y productividad.

Es necesario aclarar en este punto que, por los objetivos de esta investigación, el programa Vuelvo a Estudiar es puesto en consideración desde sus características como política social, desplazando/relegando las características que lo identifican como una política educativa. Esto aparece como una cuestión a aclarar ya que el mismo se propone un marco de acción integral que apela a lo socioeducativo desde múltiples dimensiones. La definición de este modo de abordarlo se realiza en relación a las características de intervención en las trayectorias escolares, ya que el Vuelvo a Estudiar se presenta como articulándose desde los espacios urbanos y las instituciones barriales de los jóvenes, esto es, desde fuera de las escuelas y no directamente involucrado con las trayectorias pedagógicas o académicas. Por los objetivos y las herramientas teóricas que se utilizan en esta investigación, el foco no estará puesto en la afectación del ‘Vuelvo a Estudiar’ a las condiciones y realidades del sistema de educación formal o a los niveles de aprendizaje y tránsito por la escuela, sino que el interés está dirigido a las interacciones, las negociaciones y los vínculos que se dan entre los agentes y los jóvenes abordados, comprendiendo este proyecto estatal desde su injerencia en la dinámica y los tejidos sociales.

Se entiende aquí a las ‘políticas sociales’ como aquellas acciones públicas que se relacionan con la distribución de recursos de todo tipo en una sociedad particular con la finalidad de generar bienestar individual y colectivo. Estas intervenciones varían según sean las concepciones que se tengan sobre los principales valores que deben orientarlas, la forma en que se han de satisfacer las necesidades humanas, el rol que le cabe al Estado y a la sociedad civil en

la construcción del bienestar colectivo (Nirenberg, 2005). A su vez, se comprende que la política social estatal está destinada a enfrentar los problemas que son definidos como sustantivos de la “cuestión social” en un contexto determinado atendiendo al conjunto de restricciones operantes en él (Repetto, 2010).

Micro-Implementación:

Durante el informe se hará referencia al momento de ejecución también con la noción de micro-implementación propuesta por Berman (2011). Este concepto aparece desde la diferenciación entre dos contextos en los que se desarrolla el proceso de implementación, y hace alusión al plano local donde una determinada organización presta los servicios. A su vez, el autor identifica tres fases que articulan la micro-implementación: Una primera fase de movilización, compuesta por las decisiones referidas a la adopción del proyecto y el planeamiento de su ejecución por parte de los funcionarios de las organizaciones locales. Una fase siguiente de implementación por parte del prestador de servicios, que es la puesta en funcionamiento del proyecto por parte de los prestadores directos de los servicios, no de los funcionarios. Y una última fase de institucionalización, que se refiere al proceso mediante el cual la práctica implementada se incorpora a las actividades regulares de la organización en cuestión. En este esquema es posible señalar que la presente investigación se dedica específicamente a despejar los procesos que se corresponden con la segunda y tercera fase de micro-implementación.

Sin desconocer que la implementación sucede y se entreteje simultáneamente en todos los niveles administrativos y de acción, y comprende un abanico de actores amplio, cambiante y difuso; la presente investigación se enfoca sólo en los operadores territoriales y utiliza estos tres conceptos (implementación, ejecución, micro-implementación) como forma de hacer alusión exclusiva al plano territorial o a las acciones de la primera línea de actuación de cara a la población objetivo.

Autores como Williams (1975, 1976, 1980, por Villanueva 1993) han rescatado y reconocido la importancia determinante que tienen los actores empíricos que prestan los servicios gubernamentales al público, aquellos que suelen ocupar los escalones más bajos de la

administración. El momento de realización de una política significa puntualmente poner en operación a través de una organización concreta y a través de unos operadores concretos, en una localidad determinada, un conjunto de acciones cuyas consecuencias previsibles, benéficas para una población, son consideradas la realización de los objetivos ordenados por esas políticas. Este autor reivindica la ‘field implementation’ como el lugar en que toda política se consume o se frustra, aún la perfectamente diseñada. Sostiene aún que cuando los objetivos intentan alcanzar reformas sociales más ambiciosas o se adoptan medidas sociales compensatorias, *“uno encuentra siempre que su realización depende directa e inmediatamente de la acción del personal de una agencia local en interacción con un demandante, derechohabiente, beneficiario, con problemas, exigencias y expectativas singulares”* (1993; 81).

Por otro lado, sirve aquí la conocida expresión “burócratas al nivel de calle” de Lipsky (1977, por Villanueva 1993), que de esta forma denomina a los operadores últimos que *“en su trabajo interactúan directamente con los ciudadanos y gozan básicamente de gran discrecionalidad en el desempeño de sus funciones... Muy apropiadamente se puede decir que los burócratas menores, de ventanilla, piso, a nivel de calle, son en verdad los policymakers (hacedores de política) en sus respectivas áreas de trabajo”* (1977; 172). El enfoque afirma que las decisiones de los burócratas de primer nivel, las rutinas que establecen y las pautas que van inventando para afrontar las incertidumbres y presiones del ritmo de trabajo que soportan constituyen, de hecho, las políticas públicas que deben implementar (Lipsky, 1980). Si bien esta consideración es extrema, hecha luz sobre el sentido que va a tomar esta investigación y a su vez respalda el interés por este tipo de conocimiento e información.

Autores como Elmore (1993) a su vez, han resaltado que las variaciones y los grados de discrecionalidad en el nivel de operación directa de las políticas pueden ser consideradas muy útiles, ya que producen *“un cuerpo bien fundamentado de información en torno a las respuestas imprevistas y adaptativas que pueden y suelen darse a problemas sumamente específicos”* (1993; 268).

También en este sentido, se recuperan los trabajos de autoras como Llobet (2012), Litichever (2012) y Magistris (2012) que abordan los discursos y las prácticas de los agentes siempre en contexto y considerando las múltiples tensiones que surgen de las diferentes

apropiaciones que los trabajadores hacen de la propuesta “oficial”. Así, los y las agentes no son simples vasos comunicantes y meros efectos de discurso. El discurso institucional imprime el margen de maniobrabilidad para las significaciones –el espectro de lo pensable- y crea sujetos sociales y categorías, pero no genera acciones ni de los agentes ni de los beneficiarios/as.

Por todo lo anteriormente dicho, se considera que es posible enmarcar el diseño de esta investigación en la perspectiva de análisis de políticas públicas denominada Button up o enfoque retrospectivo (Berman, Elmore, Lipsky). Este modelo analítico propone proceder de abajo hacia arriba en el análisis de las políticas, partiendo del estudio de las interacciones entre los órganos administrativos y los sujetos externos que se ven afectados por la política a aplicar. Esto es, situar el primer momento del análisis en los efectos y los impactos producidos por este accionar, para luego ir progresivamente subiendo al nivel de la organización y la decisión (Elmore, 1993).

Esta herramienta de enmarque se condice con los objetivos que se propone esta investigación para la observación del caso específico del Vuelvo a Estudiar Territorial. Se observa que esta política tiene un diseño particular que se relaciona con las metas que persigue y el tipo de recursos de que dispone. Tal como se desarrollará durante la investigación, la política que se analiza tiene un esquema de acción en donde los trabajadores de territorio son los que tienen una relación más directa y frecuente con los jóvenes abordados. Por ello, su margen de actuación es amplio y sus resoluciones y decisiones cotidianas son las que dan forma al abordaje “personalizado” de las situaciones. Sumado a esto, la modalidad de visitas domiciliarias a los jóvenes desescolarizados genera una forma de intervención descentralizada y una forma de trabajo en donde el control es disperso. Mucho de lo que la política es, no depende de una rigurosa estructura jerárquica de obediencia de estos trabajadores, sino de la *“maximización de la capacidad de decisión ahí donde los problemas se manifiestan de forma más inmediata”* (Elmore, 1993; 257).

Esta exploración sobre el Vuelvo a Estudiar parte entonces de la premisa de que la ejecución se desenvuelve de diferentes formas y genera diversas expresiones localizadas de la política, justamente por tratarse del abordaje de situaciones heterogéneas y multifacéticas, que implican por ello actuaciones en los contextos específicos de los actores implicados.

En consonancia y como premisa de lo anterior, se concibe al Estado no como un ente homogéneo, sino como constituido a través de capas contradictorias de políticas sociales y prácticas institucionales, que operan en múltiples terrenos y se relacionan mutuamente de maneras complejas y heterogéneas, creando un discurso por demás multívoco (Haney, 2002 por Llobet 2013). Entenderlo con este carácter multidimensional posibilita la introducción del concepto de negociación, tanto en las interpretaciones que los y las agentes hacen hacia las definiciones programáticas de los programas, como en las situaciones de interacción entre la oferta institucional y los afectados por ella.

Territorio y Equipos territoriales:

Acercarse a la idea de territorio implica desde ya una necesidad de aclaración y sustento. Por estar esta investigación muy ligada a las significaciones situadas y a las tramas entre los sujetos, se considera necesario trabajar desde una noción de territorio que permita una exploración amplia. A su vez, se utiliza como una forma de distanciar el análisis de un entendimiento de la ciudad y de los barrios como espacios indiferenciados y/o carentes de significaciones.

Se habla de territorio como una entidad significativa, de cultura localizada en el tiempo y en el espacio, que se configura como un lugar de identidad, relacional e histórico (Madoery, 2000). El mismo puede entenderse como resultado de las interacciones entre actores individuales y colectivos que se relacionan tanto entre sí como con el medio natural y social. De esta forma, se asume que el territorio es un producto histórico, cultural, vivencial y social, cuya morfología y manifestaciones son resultado de un conjunto de interacciones entre individuo, sociedad y naturaleza, también se debe asumir que, además, es un producto construido (Madoery, 2000).

Así, los territorios funcionan como soportes materiales y simbólicos en la vida de las personas (Corbetta, 2009), esto es, como espacios simbolizados, concretos, que se integran a partir de sus especificidades y entretejen las relaciones, significaciones y prácticas de los sujetos en su vida diaria. De esta forma el territorio aparece como el tiempo-espacio donde se entrelazan

los procesos sociales, económicos y culturales con las prácticas políticas, las intervenciones estatales, y las estrategias de los actores.

Para ampliar y potenciar esta concepción del territorio en la observación de los casos concretos se utiliza la noción de Contexto tal como lo entiende Achilli (2000). La autora lo define como una *“determinada configuración témporo espacial /social que se recorta a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado. Configuración constituida-constitutiva-de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo sociales”* (2000; 15). Este concepto habilita un abordaje de las situaciones que no se detiene en la descripción de las intervenciones, sino que supone rastrear la historia no documentada del Programa, aquella que se dinamiza en los espacios locales y en el repertorio de prácticas y sentidos que despliegan los sujetos que diariamente la configuran (Fattore y Bernardi, 2014). Así, la noción de contexto pone en relevancia los procesos que desde la iniciación del ‘Vuelvo a Estudiar’ contribuyeron y afectaron a la especificidad de las circunstancias y modalidades actuales de actuación.

El propio diseño del programa es el que ofrece el concepto de equipos territoriales¹¹ para hacer alusión a aquellos trabajadores que tienen el trato personal, directo y diario con los jóvenes, y que a su vez trabajan insertos en diferentes redes de relaciones o circuitos institucionales de cada barrio. Estos agentes estatales aparecen como aquellos actores responsables “terminales” de la puesta en práctica del programa y su funcionamiento/operatividad debe ser analizada desde esos contextos de relaciones específicos. Dentro de estos equipos territoriales, esta investigación se enfoca puntualmente en el trabajo de los denominados “consejeros juveniles”.

Sirve en este momento la categoría de Operador Social (Lizárraga; 2009) como una forma de caracterizar las actuaciones e intervenciones ampliamente diversas que construyen la figura del consejero juvenil. *“El operador social es aquel que se caracteriza por intervenir en situaciones de vulnerabilidad, en contacto cotidiano y directo con los sujetos sociales y sin definirse específicamente desde una profesión o marco normativo determinado”* (Lizárraga,

¹¹ Estos equipos están integrados por los Equipos Socio-Educativos del Ministerio de Educación, los equipos de Orientación Social del Ministerio de Desarrollo Social, equipos de los gobiernos locales y grupos de consejeros juveniles. Los consejeros juveniles son los referentes de los jóvenes que volvieron a estudiar y son los encargados de acompañarlos por fuera de la escuela para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en el trayecto escolar (Documento Interno Plan Vuelvo a Estudiar 2015; 7).

2009; 1). Esta categoría ofrece un contenido puntual que engloba las diversas actuaciones que dan forma al trabajo territorial: la intervención en el campo de lo social desde su inserción en un dispositivo gubernamental.

Esta perspectiva de entrecruzamiento entre los lineamientos de la política y las complejas configuraciones que habilita la práctica, será la que se utilizará para hacer las indagaciones.

Condiciones juveniles y trayectorias de vida:

La adolescencia y la juventud¹² son construcciones que se basan en condiciones sociales e históricas de emergencia. Si bien la etapa joven de un sujeto puede ser referenciada a edades entre 15 y 29 años, existen múltiples formas de expresión de “lo juvenil” y de identidades juveniles (Alpízar y Bernal, 2003). En otras palabras, estas nociones corresponden a “clases de edad” que si bien tienen una base material biológica, sobre ésta se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas. Es la dinámica social la que produce determinados “cortes” y “rupturas” en el flujo del tiempo (Tenti, 2000). Es así que cuando se trata de la adolescencia y de la juventud, si bien se sabe que existen, no se está en condiciones de decir cuándo empiezan y dónde terminan estas etapas de la vida. Las experiencias de vida que caracterizan estos períodos (formar pareja, trabajar, alcanzar la autonomía económica, estudiar, etc.) pueden ser experimentadas en diferentes edades y no necesariamente como hechos sucesorios (Urresti, 2000 por Tenti, 2000). Es justamente la propia experiencia escolar la que contribuye a la construcción de estas etapas de vida situándolas como un momento de espera y preparación para el mundo adulto.

Hoy en día, la posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente (Tenti Fanfani, 2009). Es así que no necesariamente la juventud es un estado por el que pasan todos los individuos en una sociedad determinada, sumado a que en la actualidad existe una

¹² Dentro del campo de las ciencias de la educación se reconocen las diferencias y las especificidades de ambos conceptos en relación a las actuaciones que desde las instituciones se debe tener frente a cada sujeto. Desde esta investigación se adopta este enfoque de Kantor (2008) con el fin de reconocer dichas especificidades.

mayor diversidad en la transición a la adultez y una desestandarización de recorridos vitales (Pinto, Incarnato y Miranda, 2012).

Para poder alcanzar analíticamente estas realidades, se toma como guía el trabajo de Oscar Dávila León (2008) para quien *“la definición de la categoría juventud se puede articular en función de dos conceptos: lo juvenil y lo cotidiano. Lo juvenil nos remite al proceso psicosocial de construcción de la identidad y lo cotidiano al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales dicho proceso se realiza, con anclaje en factores ecológicos, culturales y socioeconómicos”* (2008; 51). Esta perspectiva es interesante porque no se agota en la observación del sujeto, sino que amplía la mirada hacia el contexto sociocultural de la persona, asumiendo las implicancias que tienen la experiencia y las vivencias juveniles.

Siguiendo en esta línea, se toma las herramientas conceptuales de ‘nuevas condiciones juveniles’ y ‘trayectorias de vida’ (Dávila León, 2008). La primera concepción sirve para hacer lugar, desde el análisis, a las transformaciones a nivel global que tuvieron lugar en las últimas décadas, representadas en la lógica del paso de la sociedad industrial hacia la sociedad informacional o del conocimiento (Castells, 2001 por Dávila León, 2008). Este pasaje está influyendo cada vez más en los modos de vida de las personas y está estructurando cambios acelerados en el funcionamiento de la sociedad. Los cambios socioculturales y económicos adquieren características específicas en el modo de entender y comprender la etapa juvenil, diluyendo a su vez la histórica organización de la vida en tres grandes momentos vitales: formación, actividad, jubilación.

Desde allí, es posible concebir la condición juvenil como un conjunto de cambios a nivel de las vivencias y relacionamientos de los jóvenes en este nuevo escenario social, con todas las variaciones que éste habilita. A su vez, hablar en estos términos permite diferenciar y utilizar la categoría de ‘situación social de los jóvenes’, para seguir haciendo referencia al cómo diversas personas experimentan su condición de ser jóvenes en un espacio y un tiempo concretos, esto es en un contexto social determinado y más próximo.

Por su parte, la noción de trayectorias de vida, hace referencia a los cambios experimentados en los modelos y procesos de entrada a la vida adulta por parte de estos sujetos jóvenes, lo que lleva a comprender la etapa de vida designada como juventud a una etapa de

transición (Machado Pais, 1998; Casal, 1999, por Dávila León, 2008). Esta categoría permite comprender esos itinerarios como algo más que historias vitales personales, entendiéndolas como reflejo de las estructuras y los procesos sociales que se dan de manera conjunta en el desarrollo de las subjetividades. Con esto, es posible reconocer la heterogeneidad de transiciones, partiendo desde las diversas realidades cotidianas en las cuales se despliegan los sujetos jóvenes. Esta noción permite alejarse de una consideración lineal de la vida, como sucesión de etapas cronológicas y solo ligada al ámbito de decisiones individuales. Igualmente, aquí interesa el hecho de que hoy en día la variable que más discriminará y será factor de predictividad, será la de los desempeños y credenciales educativas obtenidas por los sujetos en este tránsito hacia la vida adulta; además de la acumulación, apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico (Bourdieu, 2000, 1998; Martín Criado, 1998, por Dávila León, 2008).

Aquí interesa señalar que la trayectoria educativa y/o escolar también va a tener sentido desde su relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida. En este marco, la ponderación que lo educativo y lo escolar tenga en la vida de las personas se torna inteligible al interior del proceso de reproducción social del sujeto y de su grupo de referencia, siempre en diálogo con las características histórico sociales de la formación social (Sinisi, Montesinos, Schoo, 2010).

Esta perspectiva para la observación de las biografías jóvenes permite sumar una dimensión al análisis que servirá como un marco de lectura para el presente caso puntual y que es de suma importancia para este trabajo por tratarse de jóvenes de barrios vulnerables. Interesa identificar y referir cómo se presenta en ellas la relación Estado/joven, esto es, los circuitos institucionales sobre los que se desarrollan las juventudes, las intervenciones de políticas en sus espacios y el tipo de vínculos que se establecen con los trabajadores. El análisis estará dirigido puntualmente a las formas y posibilidades que tiene el Vuelvo a Estudiar de aparecer e intervenir en cada trayectoria juvenil y reconstruir la significación que tiene la política en las trayectorias personales, observando la direccionalidad de la actuación de los agentes y sus modalidades de vinculación con la población.

Inclusión, Exclusión y Vulnerabilidad educativa:

La noción de exclusión ha tomado centralidad desde mediados de la década de 1990, como una nueva forma de nombrar lo que algunos autores han denominado ‘la nueva cuestión social’ (Llobet; 2013). La exclusión es tanto una categoría analítica utilizada desde las ciencias sociales en referencia a procesos sociales más o menos específicos, como una categoría nativa que utilizan los actores sociales para dar cuenta de la realidad en la cual operan (Llobet, 2013). Este último punto se entrelaza con el hecho de que son los discursos sociales y la dinámica de los espacios quienes van configurando en la cotidianeidad y contextualmente los sentidos que toman las palabras inclusión y exclusión desde y frente a los actores.

Gonzalo Saraví (2006) proporciona un enfoque de exclusión social como un marco analítico para revisar las situaciones de transiciones juveniles en América Latina. Su posición parte de sostener que en nuestra región ningún lazo social predomina por sobre otro como modalidad de inclusión (diferenciándose de los planteos europeos que ubican como ejes para la identificación social y como espacios de inserción, el mercado, el trabajo o la ciudadanía). Por el contrario, plantea el carácter multifiliatorio y parcial que caracterizó a la integración social en América Latina, en la que las identificaciones surgieron como una red de múltiples filiaciones, donde tiene lugar el Estado, la comunidad, la familia y el mercado de trabajo junto con estrategias de sobrevivencia, de economía informal, movimientos urbano-populares y hasta expectativas de movilidad social y progreso.

La exclusión social será para este autor el debilitamiento y la pérdida de lazos que mantienen y definen en una sociedad la condición de pertenencia, entendiendo a la misma con un carácter multidimensional y procesual. A esta característica se asocia su definición de vulnerabilidad, como el concepto que permitirá indicar las situaciones en las que se disminuyen las posibilidades de que las trayectorias biográficas adquieran movilidades diversas, predominando los procesos de acumulación de desventajas (Saraví 2006 por Llobet, 2013). Así, lo relevante es el hecho de que la exclusión social permanece en el horizonte como una amenaza potencial en aquellos hogares que experimentan cotidianamente situaciones de vulnerabilidad más o menos profundas, en diferentes ámbitos sociales.

Por los alcances y los objetivos del presente trabajo se considera que no es necesario adentrarse mucho más en la definición de exclusión como categoría analítica porque no será utilizada como un enfoque del análisis. Por el contrario, se cree necesario dejar sentado algunas cuestiones sobre cómo las nociones de inclusión y exclusión se entrelazan en la práctica de los actores generando configuraciones específicas.

Llobet (2013; 29) plantea que *“los escenarios de implementación de las políticas sociales de inclusión son un espacio significativo para revisar los modos en que los significados sobre la exclusión y la inclusión social en la infancia y la juventud son construidos y negociados”*. Es por esto que se parte de concebir al propio Plan Vuelvo a Estudiar como sustentado desde una perspectiva que da cuenta de una interpretación específica que realiza el Estado de las necesidades de los sujetos y de las vías posibles para su inserción social, situando en este caso el tránsito por el nivel medio de educación y su finalización como experiencias válidas en la vida de los sujetos y pertinentes a la modificación de situaciones de exclusión.

A su vez, se comparte la interpretación de que *“los modos de nombrar los problemas sociales de la infancia y la adolescencia de sectores populares, y los modos en que el Estado reacciona ante ellos, combinan en su origen histórico, y de manera sistemática y orgánica, bienestar y control”* (Llobet, 2013; 24). De este modo, las definiciones y clasificaciones que se realizan al interior de los programas, conllevan una potencia prescriptiva que delimita las acciones posibles, las soluciones imaginadas, el sentido común institucional y expresa modalidades dominantes en que se conciben los problemas (Llobet y Litichever, 2012).

En este sentido, durante el presente trabajo se busca hacer constantemente referencia al sentido institucional que prescribe las prácticas (desde el diseño y la coordinación) y a la impronta de los agentes que llevan a cabo las intervenciones, en el intento de dar cuenta de cómo las nociones de inclusión y exclusión se entrelazan y se construyen en el día a día de la política.

Se suma por último la noción de “vulnerabilidad educativa” que permite complejizar la observación de las situaciones de desescolarización en la que los operadores territoriales intervienen. Este concepto evita que la comprensión de la problemática se asocie con una determinación socioeconómica o a las condiciones individuales de los estudiantes. La vulnerabilidad educativa puede ser definida como *“el conjunto de condiciones (materiales y*

simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (Maresca, 2010; 12). Esta definición da cuenta de la complejidad de la experiencia de escolarización, ya que asume que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitente / no repitente, alumno con sobreedad / alumno sin sobreedad) ni debe entenderse como fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles.

3. Marco Metodológico

El marco metodológico se construyó en base a los objetivos de investigación. El mismo es producto de la elección del enfoque metodológico, la construcción de un recorte espacial y temporal, la selección de técnicas de recolección y la elaboración de herramientas de sistematización e interpretación de datos.

3. a. Enfoque metodológico

Con respecto al enfoque, la estrategia metodológica se sostiene desde el paradigma cualitativo (Cea D'Acona, 1996) ya que se considera que este es el que proporciona mayores herramientas para la construcción de datos en torno de los interrogantes. Esta perspectiva pone énfasis en la descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana en el propio marco de referencia del individuo o grupo social y establece la recogida de la información como un proceso interactivo marcado por el desarrollo de la investigación.

A su vez, se adopta una posición intermedia que combina recursos propios de las Ciencias Sociales con componentes más intuitivos y pragmáticos para poder llegar a obtener resultados aceptables, que entrelacen las configuraciones de los sujetos y las realidades sociales, dándole «unicidad» a cada uno de los casos que se plantean y analizan (Rossi Freeman, 1986, por Subirats, 1989).

Ya que se concibe a la política pública como un proceso no-lineal en el tiempo, se entiende que es en la cotidianeidad de la política en donde se condensan directrices más bien teóricas con información dispersa y sedimentada que resulta de la ejecución (Fattore y Bernardi, 2014). Este interés lleva a considerar especialmente el nivel microsocial, sin dejar de reconocer las implicancias del plano mesosocial. Es decir, las estrategias y las interacciones cotidianas entre distintos tipos de actores cuyos intereses y prácticas están condicionados por posiciones jerarquizadas de clase social, edad y género (Medan, 2013 en Llobet, 2013; 95). La elección de dicho nivel no busca comprenderlo como un reflejo de una estructura macrosocial o como referencia determinante a procesos generalizables, se trata más bien de comprender cómo se

desenvuelve la política en el plano barrial, interesando lo que allí sucede y sin perder de vista factores que intervienen desde dinámicas que operan en otros niveles.

La presente estrategia cualitativa se propone no sólo incorporar información desde la perspectiva de inclusión que habilita el programa y los discursos institucionales, sino que se enfoca principalmente en reconocer cómo se da la relación entre las variables del territorio y el funcionamiento de los equipos, para generar un tipo de conocimiento enraizado en la escala de ejecución, de práctica. Dentro de esta línea se intenta rastrear las visiones con que los agentes explican, comprenden y guían sus prácticas (Llobet, 2013) y la forma que toma la construcción de la figura del Consejero Juvenil al interior de cada equipo y persona, lo que intenta matizar las perspectivas más colectivas sobre lo programático.

Se adopta la idea de negociación como el concepto que estructura la tarea de producción de datos. Este uso se comprende dentro de las intenciones generales de la investigación y ha sido tomado de una investigación dirigida por Valeria Llobet (2013), que se ocupa de la producción de datos en políticas sociales. El concepto de negociación articulado con la idea de vínculos e interacciones, es el prisma desde donde se reconstruyen los procesos en el territorio, ya que permite reconocer las intenciones e intereses particulares y heterogéneos de los actores involucrados. A su vez, este enfoque permite abordar la información desde la premisa de que el engranaje social no es armónico, predecible o determinado.

La estrategia metodológica también presenta aportes del enfoque técnico-metodológico prevaleciente en antropología social (Guber, 2013) que tiene entre sus ejes el reconocimiento de la perspectiva de los actores y el hecho de incorporar la reflexividad de los actores y el investigador en la situación de campo y el análisis de datos. Estos ejes permiten comprender la presente investigación como un proceso de producción de conocimiento social, con todas las tensiones y contradicciones que ello supone. A su vez el enfoque brinda herramientas para poder acercarse a aquellas situaciones cotidianas que quedan desconocidas y/o poco tematizadas e incluir en los análisis las concepciones, significaciones y expectativas que producen los sujetos involucrados en torno de las experiencias analizadas.

La reflexividad se entiende como un componente del método de investigación ya que desde esta investigación se concibe que el trabajo de campo no produce información por sí

mismo, sino que es la investigadora en relación con el resto de los actores quien produce conocimientos a partir de sus interacciones y en revisión constante de sus supuestos.

3. b. Recorte temporal y espacial

La investigación se circunscribe a la implementación del programa ‘Vuelvo a Estudiar Territorial’ en la ciudad de Rosario, en el año 2016. El recorte de un año posibilita cubrir diferentes momentos de la micro-implementación, observar posibles variaciones de tareas y actividades y alcanzar resultados más bastos en torno de los objetivos específicos. Si bien el trabajo de campo se extendió a lo largo de dos meses, las herramientas de recolección cubren aspectos que se desarrollan durante todo el año.

El recorte espacial circunscribe la investigación a la ciudad de Rosario y se realizó en base a las posibilidades de acceso a la información, a la cercanía de los territorios y de los informantes claves. Dentro de este recorte, la investigación se circunscribe a los Distritos Noroeste y Oeste. A continuación se especifican los criterios que operaron en la selección de dichos distritos.

Como primer criterio de selección, se tuvieron en cuenta aquellos distritos en los que la investigadora no haya realizado intervenciones o abordajes en el marco de su trabajo, lo que garantiza una distancia adecuada hacia la investigación.

Un segundo criterio estuvo dado por el conocimiento de la composición de los equipos. Resultó más interesante a este proyecto de investigación el trabajar con aquellas duplas¹³ de consejeros que estén compuestas por personas con diferentes antigüedades en el trabajo, lo que aporta la pluralidad de miradas y de trayectorias.

¹³ Se considera ‘dupla’ a un equipo de trabajo compuesto por dos personas. El Plan Vuelvo a Estudiar se operativiza a partir de la asignación de una determinada cantidad de barrios a cada dupla. Se utiliza esta definición por ser esta palabra de uso coloquial para los trabajadores.

Un tercer criterio estuvo dado por la disponibilidad de la información. Se seleccionaron aquellos distritos en donde todo el equipo de consejeros distrital estuviera dispuesto a colaborar con el presente proyecto, posibilitando los diversos modos de recolección de datos.

El cuarto criterio fue el tiempo de implementación del programa en cada distrito, dando preponderancia a aquellos distritos en donde el Vuelvo a Estudiar opera desde su lanzamiento en 2013. Esa circunstancia posibilitó el trabajo con aquellos trabajadores que abordan un mismo territorio desde la puesta en práctica de la política hasta la actualidad, lo que permite recabar un tipo de información más valiosa a la hora de las reconstrucciones históricas.

A partir de allí, la **unidad de análisis** se recorta a las cinco duplas de consejeros juveniles que operan en ambos distritos. Estas cinco duplas intervienen en diez barrios, a los que se recorta la presente investigación: Empalme Graneros, Larrea, Ludueña y Emaús, para el Distrito Noroeste; y Santa Lucía, Belgrano, Barrio Toba, Villa Banana, Villa Pororó y Triángulo, para el Distrito Oeste.

La elección de la dupla como unidad de análisis se relaciona directamente con el origen de la investigación, que surge como una problematización de la propia práctica laboral de la investigadora. La experiencia de trabajo como consejera juvenil al interior del Vuelvo a Estudiar Territorial abre un primer panorama sobre la estructuración interna de los equipos de trabajo y una noción amplia sobre las diferencias de actuación en cada uno de los barrios.

Dentro de este recorte temporal y espacial, el **objeto de estudio** son las prácticas laborales de los consejeros como agentes estatales y su interacción con los jóvenes que son abordados por el programa. Esto indagado desde su situación contextual, territorial e histórica.

3. c. Técnicas de recolección

El método escogido para lograr los propósitos de investigación es la utilización de información primaria obtenida en base al trabajo de campo. Previamente se trabaja con información secundaria, a los fines de generar una sistematización de información relativa al programa y como material de base en el encuentro con los actores. A continuación se detallan una a una las herramientas utilizadas para la recolección de los datos provenientes de fuentes tanto primarias como secundarias.

- Sistematización de documentación relativa al Plan Vuelvo a Estudiar, sus lineamientos, perspectivas y directrices de trabajo. La documentación incluye: entrevistas realizadas a los consejeros en el marco de otras investigaciones, material audio-visual de reuniones internas de consejeros, plataforma de capacitación virtual de equipos territoriales, decreto y documento de inicio del Plan, informes anuales públicos, material gráfico e informativo producido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, documentos internos (no publicados), folletería y artículos periodísticos.
- Realización de Observación Participante de campo, directa, no controlada y no estructurada, de jornadas laborales de duplas de consejeros en cada barrio. Elaboración de registros de cada día a posteriori. Enfoque en la perspectiva de los actores, las rutinas de trabajo en los barrios y las actividades realizadas en el marco de intervenciones.
- Realización de entrevistas en profundidad a diez (10) consejeros del Vuelvo a Estudiar Territorial (correspondientes a los Distritos Noroeste y Oeste) y tres (3) a funcionarias del equipo central encargadas de la coordinación del mismo (dos (2) coordinadoras de consejeros y un (1) Referente Provincial).

3. d. Herramientas de interpretación y análisis

Como principal herramienta de sistematización y análisis se utiliza una matriz propia de procesamiento, construida a los fines de la presente investigación. Cada uno de los elementos que componen la misma: dimensiones, variables e indicadores, fueron pensados y creados en relación a lo desarrollado en el marco teórico y luego de un acercamiento exploratorio al proceso de ejecución del Vuelvo a Estudiar¹⁴.

La presente matriz se deriva de la operacionalización de las dos nociones principales que guían esta investigación y que tienen centralidad en cada uno de los objetivos específicos: **Micro-Implementación** y **Consejero Juvenil**. Cada uno de estos conceptos hace derivar específicas herramientas de lectura de datos, que producen el esquema a partir del cual se recolecta y se sistematiza la información primaria.

El diseño de la matriz estructura de una forma específica y particular la forma en la que se accede a las informaciones dispersas, originadas en diferentes fuentes. Dicho diseño busca generar una integralidad para la lectura de los datos en torno de cada uno de los casos, pero a su vez, habilita una lectura transversal a todos, posibilitando la realización de generalizaciones.

¹⁴ Para la construcción de los indicadores se realizó un acercamiento exploratorio a jornadas de trabajo y a las formas de organización internas de las duplas. Es por eso que la operacionalización se ajusta exclusivamente al funcionamiento del Plan Vuelvo a Estudiar y es en parte trasladable al análisis de otros programas. Durante la investigación se han realizado ajustes a algunos de los indicadores propuestos en el diseño de investigación en vistas de hacerlos pertinentes y significativos.

CONCEPTO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	MEDICIÓN
MICRO IMPLMENTACIÓN (1).	TERRITORIO (1.1) CARACTERÍSTICAS DEL TERRITORIO SIGNIFICATIVAS EN EL TRABAJO DE LA DUPLA DE CONSEJEROS JUVENILES.	BARRIO/S (1.1.1) Aspectos socio-demográficos de los barrios donde interviene la dupla de Consejeros Juveniles.	a. Dimensión geográfica: Caracteriza la extensión de la superficie de cada barrio, tomando como criterio los Kilómetros cuadrados que mide, considerando los límites oficiales del mismo	Acotada: Entre 0 y 1.500 Km2 Intermedia: Entre 1.501 y 3.000 Km2 Extensa: 3.001 Km2 o superior
			b. Zona de abordaje: Caracteriza la delimitación de la zona de intervención de la dupla, tomando en consideración la composición de los límites de cada barrio	Precisa: Presenta límites específicos Imprecisa: No presenta límites específicos
			c. Conectividad: Caracteriza la interconexión que presenta cada barrio con respecto al resto de la ciudad, tomando como criterio la cantidad de líneas de colectivos que pasan/entran al mismo	Baja: 1 línea Media: Entre 2 y 3 líneas Alta: 4 o más líneas
			d. Distancia Macro y Micro Centro: Caracteriza la ubicación de cada barrio con respecto del Macro y Micro centro de la ciudad, tomando como criterio los Km que lo distancian del punto de referencia (La intersección de las calles Bv. Oroño y Av. Pellegrini).	Cerca: Entre 0 y 3999 km Medianamente cerca: Entre 4000 Km. y 6999 Km Lejos: 7000 km o superiores
			e. Tipo de Población: Caracteriza a la población con la que se vincula la dupla en cada barrio, tomando como criterio la edad de la mayoría (mitad más uno) de los jóvenes abordados.	Mayores: Mayores de 18 años Menores: Menores de 18 años
		OFERTA ESCOLAR (1.1.2) Aspectos de las escuelas del barrio y/o sus alrededores con las que se vincula la dupla de Consejeros juveniles.	a. Modalidades educativas: Caracteriza la diversidad de la oferta educativa secundaria de cada barrio, tomando como criterio la cantidad de instituciones existentes para cada una de las modalidades de educación secundaria: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (EESO), Escuela de Enseñanza Técnica (EET), Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA).	Pocas: No hay por lo menos una institución de cada modalidad Suficientes: Hay por lo menos una institución de cada modalidad Muchas: Hay más de una institución de por lo menos una modalidad
			b. Matrícula: Caracteriza la correlación oferta-demanda de escolarización secundaria de cada barrio, tomando como criterio si la demanda de escolarización que recibe la dupla de Consejeros Juveniles logra ser cubierta con las unidades educativas existentes en el mismo	Insuficiente: No logra ser cubierta Suficiente: Logra ser cubierta
			c. Vinculación: Caracteriza el desarrollo del Vuelvo a Estudiar de cada barrio, tomando como criterio la existencia de la figura del Referente Institucional al interior de la mayoría (mitad más uno) de las escuelas del mismo	Sin Referente Institucional: No existe la figura Con Referente Institucional: Existe la figura
		ÁNCLAJE (1.1.3) Aspectos de la institución municipal donde la dupla de Consejeros Juveniles centraliza la actividad en cada barrio.	a. Integración: Determina el nivel en el que la institución se integra con la dupla, a partir de la cantidad de criterios de integración que presenta (*).	Baja: Presenta 1 criterio Media: Presenta 2 a 4 criterios Alta: Presenta 5 criterios
		ESPACIOS PUENTE (1.1.4) Aspectos de los talleres o cursos de capacitación de cada barrio con las que articula la dupla, que aparecen como ofertas alternativas o complementarias a la educación formal	a. Cantidad y Diversidad: Caracteriza la oferta de espacios de cada barrio, tomando como criterio el número de capacitaciones diferentes que hay en el mismo.	Poca: 3 espacios Intermedia: Entre 4 y 6 espacios Mucha: 7 o más espacios
			b. Articulación: Caracteriza la articulación de cada espacio con la dupla, a partir de la cantidad de criterios de articulación que presenta (**).	Baja: 1 ó 2 criterios Media: 3 ó 4 criterios Alta: 5 criterios
	FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS (ADAPTABILIDAD) (1.2) CARACTERÍSTICAS DE LA DUPLA DE CONSEJEROS JUVENILES.	COMPOSICIÓN (1.2.1) Aspectos laborales de los trabajadores	a. Rotación: Caracteriza el nivel de modificación de la dupla en cada barrio, tomando como criterio la cantidad de duplas que abordaron el barrio desde el año 2013.	Baja: 1 dupla Media: 2 ó 3 duplas Alta: 4 o más duplas
			b. Antigüedad: Caracteriza la antigüedad de la dupla, tomando como criterio el momento en que se conformó.	Baja: Hace menos de 1 año Media: Hace más de 1 año Alta: Hace más de 2 años
		MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2) Aspectos de la organización y desenvolvimiento del trabajo	a. Presencia territorial: Mide la intensidad de la presencia de la dupla en cada barrio tomando como criterio la cantidad de días por semana que concurren a la institución de 'anclaje'.	Baja: 1 día de la semana Media: 2 ó 3 días de la semana Alta: 4 ó 5 días de la semana
			b. Protocolos de acción: Identifica el nivel de protocolos de acción de la dupla, tomando como criterio la cantidad de modos de proceder exclusivos que presenta, que se hayan originado en un acuerdo interno (con respecto a los jóvenes, a las instituciones o a las escuelas).	Ninguno: Ningún modo de proceder exclusivo Pocos: 1 ó 2 modos de proceder exclusivos Muchos: 3 ó más modos de proceder exclusivos
			c. Objetivos Internos: Identifica el nivel de objetivos internos de la dupla, tomando como criterio la existencia de metas originadas en torno de circunstancias territoriales.	Ninguno: Ninguna meta Pocos: 1 ó 2 metas Muchos: 3 o más metas
		MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3) Aspectos de los abordajes	a. Marco de vinculación: Caracteriza el contexto en donde se sostienen los vínculos entre la dupla de Consejeros Juveniles y los jóvenes abordados en cada barrio, tomando como criterio la cantidad de abordajes que se sostienen sólo a partir de visitas domiciliarias.	Grupal: Menos de la mitad de los abordajes Individual: Más de la mitad de los abordajes
			b. Abordajes: Caracteriza el tipo de intervención social en cada barrio, tomando como criterio la cantidad de vínculos que los Consejeros Juveniles mantienen con jóvenes que también son abordados por otra institución territorial o programa ¹⁵	Puntuales: Menos de la mitad de los abordajes Integrales: Más de la mitad de los abordajes
CONSEJERO JUVENIL (2)	SIGNIFICADOR DE LA POLÍTICA (2.1) CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA DEL CONSEJERO JUVENIL FRENTE A LA POBLACIÓN OBJETIVO DEL PROGRAMA VUELVO A ESTUDIAR	ACOMPANIAMIENTO (2.1.1) Aspectos del acompañamiento de trayectorias escolares	a. Acciones: Sistematiza acciones y estrategias de intervención que se comprenden dentro del 'acompañamiento de trayectorias escolares'.	Enumera las acciones que se consideran como aportes al sostenimiento de la trayectoria escolar, que se han verificado en todos los casos.
		SENTIDOS QUE CONSTRUYEN LOS AGENTES ALREDEDOR DEL VE (2.1.2) Aspectos simbólicos que aportan a la construcción de la figura en la práctica	a. Tarea: Sistematiza las tareas que asume en la práctica	Enumera las funciones que cumplen los trabajadores, que se han verificado en todos los casos.
			b. Sentidos: Sistematiza las ideas o valores que motorizan o aportan direccionalidad a la actuación en la práctica	Enumera las ideas o valores que presentan los trabajadores, que se han verificado en todos los casos
			c. Vinculación con las Escuelas: Sistematiza perspectivas de actuación de la figura frente a las unidades educativas.	Enumera las percepciones de los trabajadores con respecto a su vinculación con las escuelas, que se han verificado en todos los casos
			d. Apropiación: Sistematiza los procesos de mediación desde el diseño del programa	Enumera los modos de proceder de los trabajadores originados en la práctica, que se han verificado en todos los casos

¹⁵ Para este indicador no se considerará la vinculación de los jóvenes con Escuelas o Centros de Salud, ya que se considera que son instituciones de atención generalizada.

(*) Los criterios construidos para el indicador 1.1.3. a. Integración son:

- Promoción del Plan Vuelvo a Estudiar: La institución tiene un contacto frecuente con los Consejeros Juveniles y comunica/visibiliza el programa Vuelvo a Estudiar a la población con la que trabaja.
- Abordajes conjuntos: Existen abordajes conjuntos (de jóvenes) entre trabajadores de la institución y Consejeros Juveniles.
- Prestación permanente: La institución es anclaje estable de los Consejeros Juveniles, ya que los mismos tienen una permanencia semanal pre-establecida en la misma.
- Articulación institucional: Existen actividades o eventos organizados conjuntamente entre el equipo institucional y los Consejeros Juveniles.
- Pertenencia institucional: Los Consejeros Juveniles participan en las reuniones de equipo de dichas instituciones.

() Los criterios construidos para el indicador 1.1.4. b. Articulación son:**

- Incorporación: La dupla de Consejeros Juveniles acompaña o gestiona la inscripción de los jóvenes en el espacio puente.
- Visita: Los Consejeros Juveniles realizan una o varias visitas planificadas para dar a conocer el Plan Vuelvo a Estudiar a los jóvenes de los espacios puente.
- Coordinación: Existe una comunicación permanente y definiciones conjuntas entre los Consejeros Juveniles y los Referentes/responsables del espacio puente.
- Espacio Puente en el anclaje: La capacitación se dicta en la institución de anclaje
- Acompañamiento permanente: Los Consejeros Juveniles participan de forma permanente en la actividad semanal denominada ‘Tercer Tiempo’ y/o acompañan salidas grupales en el caso de capacitaciones del Programa Nueva Oportunidad.

4. El Plan Vuelvo a Estudiar Territorial

El Plan Vuelvo a Estudiar, y su primera línea Territorial, se inicia en 2013, en el marco de las propuestas del Ministerio de Educación al interior del Gabinete Social¹⁶ de la Provincia de Santa Fe. Dentro de dicho ministerio, la organización está a cargo de la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa, en coordinación con las áreas de Dirección General de Planificación Educativa y de Dirección Provincial de Estadísticas Educativas.

El Vuelvo a Estudiar se constituye como una línea estratégica para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. El mismo presenta como objetivos generales:

Restituir el derecho a la educación secundaria obligatoria y garantizar la inclusión socioeducativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la escolarización secundaria. A su vez, como objetivos específicos se propone: Contemplar las diversas realidades socioculturales de los estudiantes, reconociendo los motivos que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o discontinuidad en las escuelas; Resignificar los vínculos de la escuela con el contexto, articulando acciones de inclusión y acompañamiento con diferentes actores del territorio; Crear dispositivos de articulación interinstitucional que potencien el impacto de acción vinculado con la escolarización; Elaborar trayectorias académicas alternativas que permitan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de la educación secundaria; Propiciar un cambio en la cultura institucional de las escuelas secundarias, como factor clave para favorecer la inclusión socioeducativa¹⁷.

Desde sus inicios esta política se enmarca en el denominado Plan ABRE¹⁸, que se presenta como una propuesta integral de intervención en barrios impulsada desde el Gobierno de la Provincia de Santa Fe en coordinación con las municipalidades de Santa Fe, Rosario, Villa gobernador Gálvez, Santo Tome y Pérez. El ABRE se constituye como una estrategia coordinada

¹⁶ El Gabinete Social es un “espacio institucional interministerial creado en 2008 y tiene como objetivo la definición de los principales lineamientos estratégicos en materia de política social a nivel provincial, para promover el acceso universal a los derechos fundamentales”. Más información disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/193144>

¹⁷ Información disponible en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=157681

¹⁸ Información disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/193144>

para el período 2014-2015 entre los ministerios que integran el Gabinete Social y los gobiernos locales de las cinco ciudades. En sus lineamientos se expone que *‘tiene como propósito asegurar un abordaje integral y multidimensional de las problemáticas sociales de los barrios’*, y detalla que el horizonte de acción es superar la lógica de las intervenciones fragmentadas y superpuestas de diferentes áreas e instituciones sociales. El Plan Vuelvo a Estudiar se integra en el Plan ABRE dentro de la línea de acción “Trayectorias de vida: Inclusión socioeducativa”, dentro del “eje dos: Convivencia y participación” (Salvia y Van Raap, 2015; 23). Esta articulación del Vuelvo a Estudiar al interior del Plan ABRE es lo que determinó los barrios en los cuales el programa comenzó a operar en sus inicios.

Por la trayectoria durante estos cuatro años y por los logros en materia de inclusión socioeducativa reconocidos nacional e internacionalmente¹⁹, en la actualidad el Plan Vuelvo a Estudiar es presentado como una política innovadora y exclusiva de la Provincia de Santa Fe, que alcanza a cubrir todo el territorio provincial. La dimensión cuantitativa de su desarrollo a nivel provincial para el año 2016 se presenta a través de los siguientes datos:

CUADRO N° 1 – Cantidad de actores involucrados en el Vuelvo a Estudiar Territorial.

Estudiantes Incluidos	7735
Referentes Institucionales	712
Escuelas Involucradas	373
Consejeros Juveniles	48

Elaboración propia. Fuente: Información proporcionada por la Ministra de Educación en conferencia – 19/10/2016

Esta información aporta una dimensión de los alcances del Plan en el territorio provincial, imagen que pretende ser dinamizada y profundizada a lo largo del presente informe.

¹⁹ El Plan Vuelvo a Estudiar fue premiado como mejor programa de inclusión socioeducativa de Latinoamérica por la ‘Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación’ (REDUCA). Más información disponible en: <http://www.unosantafe.com.ar/santa-fe/el-plan-vuelvo-estudiar-fue-premiado-como-mejor-programa-inclusion-socioeducativa-latinoamerica-n1262390.html>

4. a. Características del Diseño

El Vuelvo a Estudiar se presenta como una estrategia de inclusión socioeducativa, como forma de dar respuestas alternativas a la problemática de la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no han ingresado, permanecido y/o concluido con sus estudios secundarios. La iniciativa se enmarca en la obligatoriedad del nivel secundario y en el reconocimiento de la cifra de deserción escolar en ese nivel. A tal fin y durante los años de ejecución se han estructurado tres líneas estratégicas: el Vuelvo a Estudiar Territorial, el Vuelvo a Estudiar: Tiempo de Superación y el Vuelvo a Estudiar – Vuelvo Virtual²⁰. La propuesta original surge desde los datos presentados en el Anuario Estadístico 2010²¹. La información que se presenta allí, se obtiene del “Sistema de Gestión Escolar” (en adelante, SIGAE), que construye datos nominalizados por alumno, lo que permite reunir información en torno a la trayectoria escolar de cada estudiante del Sistema Educativo. Este sistema informático es original y exclusivo de la Provincia de Santa Fe y es el principal factor que posibilitó la particularidad del diseño y la estructuración del Plan. El mismo sustenta la idea de abordar las singularidades de las situaciones de cada sujeto y su familia, ya que pone a disponibilidad la información necesaria para el abordaje específico de los casos (datos personales y de contacto del joven, recorrido institucional, datos familiares).

La documentación del Plan ofrece una caracterización del Vuelvo a Estudiar Territorial especificando que:

“Se desarrolla con equipos interdisciplinarios de la provincia, los municipios y las comunas, quienes buscan a los jóvenes casa por casa, para diseñar en conjunto una estrategia que les permita volver a estudiar. Mientras tanto, las escuelas se preparan para recibirlos a través de referentes institucionales del plan coordinados por los Referentes de las nueve Regionales Educativas que el Ministerio de Educación tiene en la Provincia para motivarlos en sus trayectorias escolares, atendiendo

²⁰ El ‘Plan Vuelvo a Estudiar Territorial’ es la primera línea de acción puesta en práctica y se desarrolla con detalle a lo largo de la investigación; ‘Tiempos de Superación’ es una línea destinada específicamente a los trabajadores del Estado, empresas y gremios para lo que se habilitan espacios de escolaridad específicos con un cursado flexible, que respeta la carga horaria laboral; el ‘Vuelvo Virtual’ es una modalidad de educación secundaria para adultos que combina el uso de los entornos virtuales con un cursado semipresencial.

²¹ En ese momento se encontraban matriculados doscientos quince mil cuatrocientos diez (215.410) jóvenes en la Provincia distribuidos en ochocientas sesenta y un (861) escuelas secundarias, de las cuales quinientas cuarenta y nueve (549) eran de gestión oficial y trescientas doce (312) de gestión privada.

especialmente la realidad de cada uno y fortaleciendo también el vínculo de los demás estudiantes con la escuela secundaria. Un grupo de consejeros juveniles, referentes de los jóvenes que volvieron a estudiar, los acompañan fuera de la escuela, para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en el trayecto escolar” (Documento Interno Plan Vuelvo a Estudiar 2015; 7).

En cuanto a la implementación, el Vuelvo a Estudiar Territorial se concibe como una iniciativa novedosa ya que propone *“un armado artesanal en función de las particularidades de cada región y de sus situaciones”* (Documento Interno Plan Vuelvo a Estudiar 2015; 7). La condición ‘artesanal’ refiere a la no existencia de un esquema de acción determinado de antemano para la ejecución del programa en toda la Provincia, sino la apelación a la generación de modalidades de actuación específicas por parte de los actores terminales y en correspondencia con las peculiaridades y demandas que presenta cada municipio.

Desde la documentación oficial se diferencian dos fases de implementación al interior de un año lectivo:

Primera fase: Desarrollo en terreno, en el barrio/ciudad/región al que pertenecen los jóvenes que abandonaron la escuela durante el año inmediatamente anterior. Los equipos territoriales (integrados por los Equipos socio-educativos del Ministerio de Educación, equipos de Orientación Social del Ministerio de Desarrollo Social y equipos de gobiernos locales) toman contacto con los jóvenes indagando cuales fueron los motivos que los llevaron a dejar de asistir a la escuela y otras problemáticas sociales. Esta fase tiende a la sensibilización de los estudiantes para su retorno a la escuela secundaria o al ofrecimiento de alternativas escolares como el Plan FINES²² o CECLAS²³. Ofreciendo además opciones para la inclusión en ámbitos culturales, deportivos, recreativos, de participación juvenil, centros de salud, etc.

²² Este Plan Nacional habilita a todos aquellos mayores de 18 años que finalizaron el cursado del nivel secundario, a poder rendir las materias adeudadas para obtener el Título de Estudios Completos. El Plan se implementa en las escuelas provinciales, que realizan todo lo concerniente a la inscripción, el dictado de las tutorías y la apertura de mesas de examen. Actualmente existen dos (2) líneas: Plan FINES Línea Uno: Para alumnos que egresaron 5° año con materias pendientes. Plan FINES Línea Dos: Para aquellos estudiantes que quieran completar 3° año, teniendo 1° y 2° año aprobados sin adeudar materias. Más información disponible en: <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/233203/>

²³ Los Centro de Educación y Capacitación Laboral dependen del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y son unidades de educación no formal que pueden desarrollarse en escuelas o en instituciones sociales. Dichos centros ofrecen capacitaciones en oficios, libres y gratuitas.

Segunda Fase: Se desarrolla en el territorio y dentro de la institución escolar con el regreso de los jóvenes y el seguimiento de esta inclusión. En esta fase es importante el trabajo colaborativo entre los equipos socioeducativos y los supervisores de escuelas con directores, profesores, tutores y demás actores institucionales.

El diseño de este programa sugiere que el desarrollo de ambas etapas tiene períodos de transición y de yuxtaposición. Se entiende por transición la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar un pasaje prolongado, no directo entre el afuera y la vuelta a la escuela, mediando en este pasaje otras instituciones socioeducativas como el Polideportivo, el Centro Cultural, los Centros de Día, entre otros. Por yuxtaposición se refiere a la ausencia de límites precisos entre las etapas, ya que puede no ser tan directo/definido el proceso de retorno a la escuela, pudiendo aparecer intereses hacia el campo laboral, principalmente en los casos de sobreedad. Este aspecto obliga a trabajar con flexibilidad entre una y otra fase y a promover posibles acciones que actúen de puente para la inclusión socioeducativa. Se prevé también, la posibilidad de ampliar y fortalecer otros proyectos educativos o sociales para construir escenarios concretos que favorezcan la reconstrucción de las redes sociales.

Los informes del programa correspondientes a los años 2013 y 2014 sugieren que durante el desarrollo del primer año de ejecución, se crearon progresivamente tres actores claves: El referente regional, el referente institucional y el consejero juvenil. Los mismos fueron pensados con el propósito de fortalecer las intervenciones, garantizar y fortalecer la permanencia de los jóvenes en las escuelas. Estos actores tuvieron instancias de formación brindadas por el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini” en Rosario y la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” en Santa Fe; y participaron de Jornadas de Socialización de Experiencias de Inclusión Socioeducativa en el marco del Programa “Entramando Redes” (Gobierno de Santa Fe 2014; 27). Se presentan a continuación sus funciones específicas:

- El Referente Regional: actor fundamental para promover las acciones tendientes a la inclusión socioeducativa en su región y realizar el seguimiento/monitoreo del programa al interior de las escuelas. Trabaja conjuntamente con el Equipo Central del Plan Vuelvo a Estudiar, Delegados Regionales, Coordinadores Pedagógicos, Equipos Socioeducativos, Supervisores, Directivos y Docentes de las escuelas.

- El Referente Institucional: docente, tutor, preceptor o facilitador de la convivencia que realiza tareas al interior de la escuela. Cumple la función de recibir al estudiante y realizar un seguimiento del mismo respecto de la documentación, el cursado de las materias, las asistencias, las evaluaciones.
- El Consejero Juvenil: actor que trabaja con los jóvenes en los barrios, y se constituye en “el brazo extendido” entre el adentro y el afuera de la escuela. Acompaña el proceso de escolarización en el territorio, fortalece el vínculo del joven con las escuelas o con otras instituciones barriales y realiza un seguimiento y acompañamiento personalizado, fundamentalmente en aquellos jóvenes que presentan mayores vulnerabilidades. Para 2015 todas las delegaciones regionales cuentan con consejeros.

Como se observa, es durante la ejecución de la política cuando se incorpora el actor clave de la presente investigación. El consejero juvenil aparece con una función diferenciada, a partir de una necesidad específica del territorio de continuar con los abordajes que se habían iniciado con las visitas domiciliarias y las primeras incorporaciones. Dicho actor aparece en una posición exclusiva que lo ubica como un agente de vinculación, que articula el espacio barrial (con sus instituciones) y el espacio escolar (las escuelas propiamente dichas) en ese tránsito de los jóvenes que se reincorporan. Esta característica de la tarea tiene un correlato directo con el perfil de las personas que ocuparon el rol del consejero para la ciudad de Rosario. Jóvenes con una trayectoria previa de trabajo territorial y dispuestos a realizar una tarea con un alto componente afectivo.

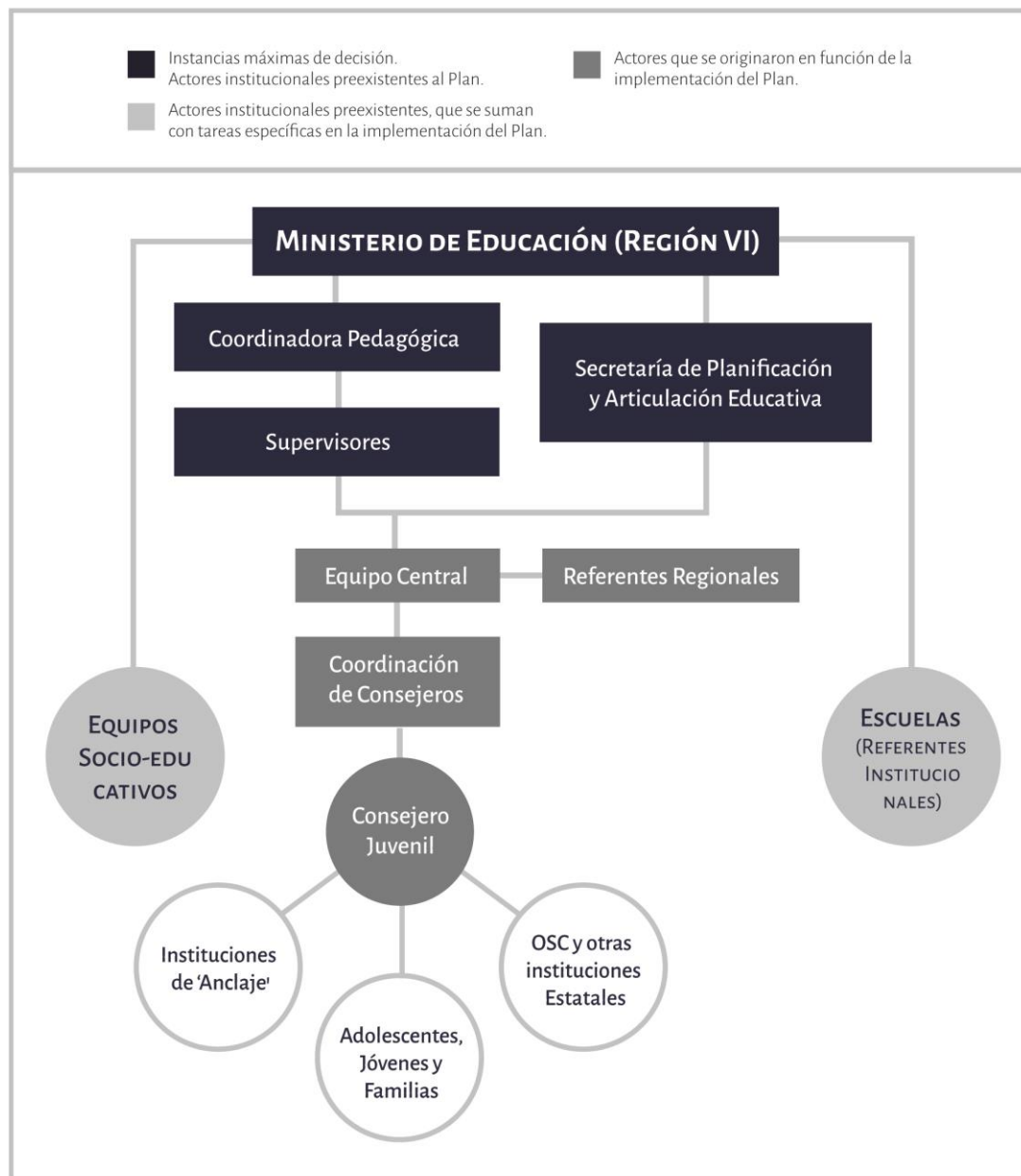
En la actualidad son veintiocho (28) los consejeros juveniles que operan en el territorio rosarino, siendo a su vez dos (2) las personas encargadas de la Coordinación de consejeros, figura que sólo existe para las ciudades de Rosario y Santa Fe²⁴.

De acuerdo a la información presentada en la documentación del programa y a partir de informaciones recuperadas durante el proceso de investigación, es posible presentar a continuación un esquema gráfico de los actores que están directamente involucrados con la implementación del mismo. Con ello se pretende proporcionar una imagen concreta de la

²⁴ Información recuperada a través de los informantes claves.

ubicación del Consejero juvenil como figura al interior del armado institucional²⁵ y diferenciar esquemáticamente los tipos de vinculaciones que presenta con cada actor involucrado.

CUADRO N° 2: Actores involucrados en la implementación del Vuelvo a Estudia Territorial.



Elaboración propia.

²⁵ Al momento de la realización de la investigación no estaba a disposición un organigrama oficial del Plan Vuelvo a Estudiar, lo que se analiza a continuación es un esquema propio elaborado a los fines de la investigación a partir del trabajo de campo. Más información sobre la organización y dependencias del Ministerio de Educación, disponible en: <http://www.lacapital.com.ar/laciudad/el-ministerio-educacion-santa-fe-ya-tiene-su-equipo-funcionarios-completo-n485888.html>

Una primera caracterización aparece representada a través de la forma geométrica que presentan los íconos del gráfico. Se observan dos tipos de vinculaciones que sostiene el Consejero Juvenil en el marco del Vuelvo a Estudiar. Aparecen por un lado dentro de los recuadros rectangulares aquellas unidades institucionales que conforman el andamiaje vertical-jerárquico al que pertenece el consejero, y del cual es el operador de base, que se posiciona en vinculación directa con los destinatarios del programa. Por otro lado, aparecen en íconos circulares aquellos actores con los que el Consejero juvenil se vincula desde un plano de horizontalidad (no-jerárquico), con los que no tiene una vinculación orgánica y con los cuales aparecen modalidades de vinculación que no están programadas desde el esquema de operatividad interno.

Una segunda característica representada en el gráfico se relaciona al marco institucional de actuación de los actores: Todos los íconos coloreados se corresponden con aquellos actores que operan dentro de la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, con una pertenencia institucional/estatal. Los tres íconos de color blanco corresponden a los actores que no operan institucionalmente en el marco de dicho Ministerio.

Dentro de los actores Ministeriales, aparece en primer orden la Región VI, como el marco institucional de jerarquía que centraliza las actividades del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para la ciudad de Rosario y sus alrededores. Aparece la ‘Secretaría de Administración y Planificación Educativa’, relacionada con el diseño del Plan y con todo lo referente al armado del engranaje institucional que sostiene la implementación. Aparece a su vez, la ‘Coordinadora Pedagógica’ como el máximo nivel de decisión dentro de la órbita de las escuelas, a la que le siguen los Supervisores con una vinculación indirecta pero con injerencia en torno del Plan Vuelvo a Estudiar.

Por otro lado, aparecen aquellas funciones que se originaron exclusivamente con la implementación del Plan. El Equipo Central es el órgano de mayor jerarquía en cuanto al funcionamiento interno del mismo, los Referentes Regionales son los responsables de la coordinación del programa en cada sub-región de la provincia y la Coordinación de consejeros aparece como un esquema de cuadros medios, responsables de la organización y operatividad del mismo a escala municipal.

Por último, aparecen los Equipos Socioeducativos y los Referentes Institucionales, como actores del Ministerio de Educación que tienen funciones previas al Plan, pero que son incorporados con tareas específicas a partir de la creación del mismo. Si bien estos actores presentan una correspondencia institucional con los consejeros juveniles, la vinculación aparece desde un plano de horizontalidad y no sigue patrones diagramados estructuralmente.

Los íconos de color blanco corresponden a las Instituciones de ‘anclaje’²⁶, aquellas que son parte central de la modalidad de funcionamiento del programa en cada barrio; los adolescentes, jóvenes y familias, que son los sujetos a los que se dirige la intervención, aquella población que es afectada por la implementación del programa; y las Organizaciones de la sociedad Civil (OSC) y otras instituciones estatales, como actores territoriales con los que el consejero se vincula en el marco del desarrollo de su actividad.

Este gráfico intenta generar una imagen precisa de los actores que están involucrados directa o indirectamente en la implementación del Vuelvo a Estudiar Territorial, imagen que pretende ser dinamizada y complejizada durante el desarrollo del presente informe. La centralidad gráfica que toma el Consejero juvenil responde al enfoque adoptado desde esta investigación y este esquema toma significación únicamente dentro la presente.

Una última característica exclusiva del programa que proporciona su diseño es el armado legal que sustenta y posibilita la operatividad del Plan. El marco normativo se desprende principalmente de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y fue elaborado a los fines de la iniciación del Plan por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe²⁷. Este armado normativo que se compone de artículos de la Ley Nacional, de Resoluciones del Consejo Federal de Educación y de un Decreto Provincial, es el que habilita a las escuelas a realizar flexibilizaciones de tiempo y espacio de cursado y/o inscripciones fuera de término, así como también a generar trayectorias alternativas y demás estrategias que deban tomarse con el objetivo de facilitar la escolarización. Estas acciones de inclusión socioeducativa son habilitadas para todas las modalidades de la educación secundaria: Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico Profesional y Educación de Adultos.

²⁶ En adelante se refiere a las instituciones de ‘anclaje’ como aquellos espacios municipales donde los consejeros centralizan su actividad en los barrios, a partir de una modalidad de horarios fijos de permanencia en esos espacios.

²⁷ Ver Anexo Apartado 2, Marco Normativo Plan Vuelvo a Estudiar (Pág. 154)

4. b. Perspectiva teórica

Se reúne en este apartado las nociones que se encuentran desarrolladas en el diseño del Plan y que enmarcan teóricamente la direccionalidad de la política pública.

Desde la documentación propia del Vuelvo a Estudiar se sostiene que hablar de inclusión socioeducativa implica superar algunas interpretaciones instaladas que han estructurado el sistema educativo. Históricamente inclusión educativa significó poner el acento en el acceso material a la escuela, es decir <<todos en la escuela>>, expansión de la cobertura a toda la población infantil y obligatoriedad con la correspondiente ampliación de cantidad de años de escolaridad, es decir igualdad de oportunidades de acceso como forma de asegurar la inclusión.

Lo que se sostiene desde el diseño es que:

“en la actualidad se debe contemplar que <<todos en la escuela>> no es garantía de igualdad, porque enseñar lo mismo a todos no es garantía de que todos aprendan, ni de que se generen trayectorias escolares completas. Dado que no es suficiente con que estén todos en la escuela, ni con enseñar a todos lo mismo como si fuese sinónimo de igualdad o inclusión, la justicia distributiva se presenta así como una forma incompleta de entender las cuestiones educativas” (Plataforma Educativa, Capacitación Equipos Plan Vuelvo a Estudiar, 2015).

Para hablar de inclusión socioeducativa se apela entonces al concepto de justicia curricular (Connell, 1997), esto es, un currículum que contemple los intereses de todos y que no sólo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del estado y de la sociedad civil.

Desde este enfoque, las políticas de inclusión intentan fortalecer las redes de relaciones en el territorio, la participación y los vínculos de confianza entre los vecinos y las instituciones, como forma de contar con un entramado que respalde la demanda de derechos y que genere lazos de pertenencia. La inclusión aparece también pensada con dimensiones múltiples y como una dinámica que debe permear a todos los actores y espacios. Desde las fundamentaciones y

publicaciones propias del Plan, se establecen algunas formas concretas de comprender acciones de inclusión:

“Contemplan las diversas realidades socioculturales de los estudiantes, reconociendo los motivos que determinan la inclusión y la exclusión, la continuidad o discontinuidad en las escuelas; redefinir la noción de estudiante ‘...a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje’ (Consejo Federal de Educación, 2009); resinificar los vínculos de la escuela con el entorno, articulando acciones con diferentes organismos y/o instituciones que posibiliten, a su vez, propuestas escolares alternativas” (Plataforma Educativa, Capacitación Equipos Plan Vuelvo a Estudiar, 2015).

El concepto de vulnerabilidad escolar habilita una comprensión amplia de la situación de adolescentes y jóvenes, lo que deriva en una propuesta de política que busca *“crear dispositivos de articulación que potencien el impacto en campos vinculados con la escolarización, aunque también con la participación y la apropiación de otros ámbitos culturales, sociales, de empleo y salud”* (Documento Interno Plan Vuelvo a Estudiar, 2015; 2). Con esta idea se pretende que el programa trascienda los cercos de la escuela y coopere con el tratamiento de otras problemáticas actuales de la sociedad, que afectan particularmente a los jóvenes, como las variadas adicciones, la delincuencia, los embarazos adolescentes, las irregularidades en la documentación, entre otros.

Dentro del marco del Gabinete Social, la propuesta oficial apunta al fortalecimiento de la inclusión socioeducativa, la igualdad de oportunidades, la calidad de los aprendizajes, la participación ciudadana y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de los jóvenes. Esto es, la activación de estas acciones es pensada para *“garantizar la inclusión socioeducativa destinada a los sectores más desfavorecidos de la sociedad santafecina”* (Salvia y Van Raap, 2015; 41).

4. c. Origen de las intervenciones

Durante el trabajo de campo se ha constatado que la intervención social realizada en el marco del programa Vuelvo a Estudiar por parte de los consejeros juveniles se presenta como un abanico diverso de actuaciones focalizadas en torno de situaciones de vulnerabilidad educativa. Dichas intervenciones no se originan exclusivamente en el SIGAE o en demandas preexistentes de lo que puede considerarse como la población objetivo del programa (adolescentes y jóvenes desescolarizados). Por ello, este apartado presenta una sistematización y caracterización de aquellas circunstancias que en la actualidad dan origen a los abordajes. Esta información es producto del procesamiento de fuentes primarias obtenidas durante el trabajo de campo, se considera necesario exponerlas en el informe a fin de ampliar la comprensión del lector sobre el funcionamiento del programa.

Se entiende como origen de intervención aquella circunstancia que habilita la actuación del consejero juvenil al interior de una determinada situación, o la iniciación de un vínculo entre dicho operador territorial y un joven con un objetivo de re-vinculación escolar. En todos los casos analizados aparecieron diferentes modalidades de iniciación de un abordaje que pueden ser clasificadas de la siguiente forma.

Se pueden diferenciar dos grandes orígenes tomando como criterio si se ajustan o no al diseño de la política.

El **primer origen para las intervenciones** está dado por el esquema de visitas domiciliarias a partir de la información nominalizada de los alumnos que presentan una situación de abandono escolar en el año inmediatamente anterior (fichas originadas en el SIGAE²⁸). Este origen programático de la intervención se presenta como delimitado temporalmente (las visitas se realizan en los meses de Marzo y Abril) y ajustado exclusivamente a situaciones de abandono.

De dichas visitas domiciliarias surgen diversas situaciones de las cuales sólo algunas son continuadas como abordajes a cargo de los Consejeros Juveniles. Es posible proponer una esquemática clasificación sobre las diferentes situaciones que pueden darse frente a una visita domiciliaria de los equipos del Vuelvo a Estudiar:

²⁸ Ver Anexo Apartado 3, Ficha nominalizada SIGAE (Pág. 158)

- Que el joven visitado ya se encuentre inscripto para el año lectivo actual, por lo que la intervención finaliza si no existe ninguna otra demanda.
- Que el joven visitado desee volver a escolarizarse y haya definido la escuela a la que va a asistir, por lo que la intervención se inicia acompañando el trámite de inscripción.
- Que el joven desee volver al sistema educativo pero no haya realizado ninguna acción en pos de esa re-vinculación, por lo que la intervención se inicia asesorando sobre la oferta de unidades educativas.
- Que el joven no esté interesado en la escolarización, por lo que se intenta sensibilizar hacia la escolarización o proponer un espacio alternativo.

De las cuatro situaciones presentadas, las tres últimas pueden ser consideradas circunstancias que habilitan la iniciación de un abordaje por parte de los Consejeros Juveniles y que dan comienzo a un vínculo con los jóvenes y las familias.

El **segundo origen de las intervenciones** aparece como resultado de mecanismos más o menos estables de recepción de demandas que presentan los actores del programa Vuelvo a Estudiar en sus diferentes niveles. Por ello, este origen presenta un carácter no-programático y se caracteriza por no presentar una delimitación temporal, ya que acontece durante todo el año. A su vez, a diferencia del origen programático, las intervenciones iniciadas en este caso no se ajustan únicamente a situaciones de abandono escolar. Se pudo rastrear que las intervenciones no se limitan a situaciones de adolescentes y jóvenes que se hayan desvinculado del proceso de enseñanza, sino que aparecen también un gran número de demandas de intervención que se originan en otras situaciones escolares desfavorables (muchas de ellas consideradas como antesala de la deserción). Estos otros orígenes de intervención surgen en: situaciones de repitencia, cuando los jóvenes desean realizar por segunda vez el mismo año escolar pero en una escuela diferente; situaciones de repitencia reiterada, donde a partir de que la unidad educativa no permite una nueva inscripción del alumno, las familias o los jóvenes recurren a los consejeros a fin de realizar la inscripción en otra escuela; situaciones en donde tras la finalización del ciclo primario, las familias no logran ‘ubicar’ a los adolescentes en una escuela secundaria o se realiza un ingreso tardío a la enseñanza media que implica sobreedad; situaciones en donde el inicio del

ciclo lectivo se realizó normalmente pero el cursado presencial se vio obstaculizado por alguna situación extra-ordinaria y otras situaciones específicas en donde no aparece una desvinculación con el sistema de educación formal, sino que surgen requerimientos específicos de las trayectorias que no son canalizados/absorbidos por el propio sistema educativo.

A su vez, para este origen no-programático de intervención, aparecen diversos canales de recepción de demandas por parte del programa Vuelvo a Estudiar. Según la forma en que estas situaciones llegan a los consejeros juveniles, que son los encargados de la actuación frente a la situación y frente a los destinatarios, pueden distinguirse demandas directas o indirectas.

Se consideran **demandas ‘indirectas’** cuando aparecen mediadores entre la población objetivo del programa y los actores responsables del mismo. Se consideran **demandas ‘directas’** de intervención cuando son los jóvenes o las familias los que se ponen en contacto con algún representante del Vuelvo a Estudiar Territorial solicitando una intervención.

Dentro de las demandas indirectas, o derivaciones²⁹, se presentan dos modalidades diferentes:

Por un lado aparecen derivaciones de situaciones de jóvenes que se originan en instituciones territoriales (estatales y no estatales) como Centro de Salud, Polideportivos, referentes barriales, aulas radiales o Centros de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (CAEBA³⁰). Este contacto de referentes institucionales con los consejeros juveniles se da en el marco de abordajes que estén llevando a cabo dichas instituciones, en el momento en donde los jóvenes manifiestan un interés por la escolarización, o a partir de situaciones en donde jóvenes o familiares se acercan espontáneamente a dichas instituciones consultando por asesoramiento en torno de lo escolar.

Por otro lado, existen derivaciones de otras instituciones u organismos (que no operan territorialmente) que son recepcionadas por la coordinación del programa a través del mail institucional, las cuales son adjudicadas a los consejeros para el abordaje según sea el barrio

²⁹ Se utiliza esta palabra coloquial para hacer referencia a aquellas demandas de intervención que surgen como un correlato de otras intervenciones en torno de un joven realizadas por otra área o institución específica.

³⁰ Los CAEBA o Centros de Alfabetización, son espacios de escolarización de nivel primario pensados para adultos o jóvenes, que presentan un cursado regular pero de poca carga horaria. Establecidos estratégicamente en los territorios, funcionan en los espacios de los CCB o en aulas instaladas en los Centros de Salud.

donde vivan los jóvenes para los que se demanda el abordaje. Estas demandas llegan desde otras dependencias estatales, secretarías municipales, instituciones autónomas u organizaciones de la sociedad civil.

Dentro de las demandas ‘directas’ de intervención, que se inician sin intermediarios, a partir de un contacto directo entre los jóvenes y los consejeros juveniles, se identifican diferentes situaciones:

Principalmente a través de la institución donde los consejeros realizan el ‘anclaje’, cuando las familias se contactan con ellos o cuando los jóvenes que frecuentan dichas instituciones desean escolarizarse. En estos casos la intervención se inicia a partir del conocimiento por parte de los jóvenes del funcionamiento del programa Vuelvo a Estudiar y en el momento donde surge un interés por la escolaridad o una situación excepcional dentro de una trayectoria escolar previa. En otras ocasiones el contacto se da durante el propio desplazamiento de los consejeros por el barrio, donde los vecinos consultan por el funcionamiento del programa y refieren situaciones de abandono o desescolarización de determinados jóvenes.

Otras intervenciones se originan desde una demanda directa cuando los consejeros y/o la coordinación de consejeros reciben consultas o demandas de intervención por vías privadas, medios de comunicación personales (Whatsapp o mensajes de texto) o a través de personas conocidas. Estas situaciones son abordadas en el caso de que se correspondan con las zonas de trabajo correspondientes o son derivadas a la coordinación para que desde ahí se derive a la dupla encargada del territorio correspondiente.

Todas las situaciones expuestas habilitan el inicio a una intervención territorial que tiene como objetivo la re-vinculación o el sostenimiento de la trayectoria escolar de un joven. Este abordaje se sostiene principalmente en una actuación vincular y afectiva del Consejero Juvenil, figura que será desarrollada en el apartado siguiente.

4. d. Consejero Juvenil

En este apartado se busca generar un panorama amplio sobre las actividades y tareas que realizan los trabajadores a lo largo del año, como una premisa para la lectura del presente informe. La figura del Consejero Juvenil es de una creación relativamente reciente y aparece con una función original/sin precedentes al interior del Vuelvo a Estudiar. La información que se presenta a continuación fue elaborada a los fines de la investigación en base a fuentes secundarias y fue complementada con información surgida del trabajo de campo que fue sistematizada a los fines de la exposición.

Existen **tres grandes momentos de ejecución** del Vuelvo a Estudiar en donde la dinámica laboral de los Consejeros Juveniles es específica. El primer período se corresponde con la primera fase propuesta en el diseño del programa (Ver pág. 46) y el segundo período se corresponde con la segunda fase (Ver pág. 47). El tercer período se corresponde con las actividades realizadas en el marco del Programa Verano Joven³¹. Se presentan a continuación las tareas realizadas por los Consejeros en cada uno de dichos períodos³²:

- Primer período (Febrero y Marzo): Realización de visitas domiciliarias en base a los registros del SIGAE³³.
- Segundo período (Marzo a Diciembre): Trabajo territorial y acompañamiento de trayectorias escolares.
- Tercer período (Enero y Febrero): Acompañamiento de jóvenes al interior del Programa Verano Joven.

³¹ La articulación del Vuelvo a Estudiar con el Programa Verano Joven se ha realizado desde el primer año de implementación y consecutivamente durante los veranos de los años 2015 y 2016. La articulación consiste en la continuidad de los abordajes durante el verano, a través de la participación de los consejeros y los jóvenes en los espacios recreativos municipales (Polideportivo Cristalería; Polideportivo Siete de Septiembre; Balneario Saladillo; Parque del mercado; Polideportivo Deliot; Parque oeste). Lo que se organiza desde el Vuelvo a Estudiar es la convocatoria, el acompañamiento y traslado de los jóvenes hasta los predios, la inscripción y la gestión del ingreso gratuito a estas piletas públicas.

³² Esta diferenciación en períodos es realizada a los fines de la presente investigación desde un entrecruzamiento entre las informaciones obtenidas de la documentación oficial y a partir de los relatos de los entrevistados. Los recortes temporales no son exactos y aparecen tareas yuxtapuestas.

³³ Para el año 2016, la ciudad de Rosario presentaba un número de mil doscientas ochenta y cinco (1285) fichas personales originadas en el SIGAE, lo que representa el número de jóvenes que abandonaron la escuela secundaria en el año inmediatamente anterior.

El objeto de la presente investigación se recorta al segundo período de ejecución de la política, esto es, se enfoca en el desarrollo de la micro-implementación en los meses de Marzo a Diciembre, en el momento en donde los consejeros juveniles realizan específicamente tareas en torno del sostenimiento de trayectorias escolares. En los siguientes apartados sólo se hará referencia a la información cualitativa y a los análisis correspondientes únicamente a este período.

Es posible generar un esbozo sobre la metodología de trabajo unívoca que presentan los consejeros y las tareas de las que se compone el tiempo laboral³⁴.

Con respecto a la dinámica semanal, el tiempo de trabajo en los barrios es el que concentra las mayores actividades de los consejeros. Este tiempo se distribuye entre la presencia en los ‘anclajes’ y la realización de visitas a los hogares. Las tareas principales en el ‘anclaje’ son mantener encuentros con jóvenes y/o familias, realizar primeras entrevistas, realizar llamados telefónicos, participar/colaborar en actividades de la institución y realizar reuniones con otros actores territoriales. Las visitas domiciliarias se realizan a jóvenes que están siendo abordados y para la iniciación de nuevos abordajes. A estas dos actividades se suman actuaciones específicas que se originan en torno a intervenciones puntuales y que no se presentan como planificadas, como puede ser el acompañar a un joven al inicio de una actividad deportiva/recreativa, acompañar a un joven a alguna institución o en la realización de un trámite en alguna dependencia, participar en reuniones con otros actores, etc.

Otra actividad que realizan los consejeros juveniles durante la semana son las visitas a las ESSO, las EETP y las EEMPAS. Durante el año los consejeros establecen una comunicación permanente con aquellas escuelas en las que se reincorporaron los jóvenes abordados. Esa vinculación se sostiene con visitas o a través de comunicación telefónica. Las visitas personales no siguen una planificación unívoca, sino que son definidas al interior del equipo distrital o por decisión de cada dupla en el marco de intervenciones puntuales³⁵.

³⁴ Los Consejeros Juveniles cumplen un tiempo de trabajo de veinte (20) horas semanales.

³⁵ Durante el año se realizan también visitas de carácter institucional por parte del Plan Vuelvo a Estudiar. Las mismas son planificadas desde el Equipo Central. En el año 2016 se realizaron por única vez durante los meses de Julio y Agosto. En estas reuniones participan representantes del Equipo Central, Consejeros Juveniles y Referentes Regionales (en este caso de la Región VI del Ministerio de Educación), directivos y Referentes Institucionales. El contenido de dichas reuniones con los actores

Otras instancias de trabajo son las reuniones de equipo distrital (se reúnen los consejeros de todas las duplas que abordan barrios de un mismo distrito) y la reunión del equipo completo de consejeros juveniles de Rosario, planificada y guiada por las coordinadoras de consejeros de Rosario.

A este esquema ordinario de trabajo, se suman durante el año otras actividades o eventos en los que el equipo completo del programa Vuelvo a Estudiar participa colaborando, como parte del Ministerio de Educación y como equipo relacionado con los jóvenes de la ciudad. Las actividades relevadas durante el año 2016 son: Foro participativo para la Ley de Educación y Maratón Joven.

Durante el año surgen diferentes actividades anudadas al calendario escolar, que toman prioridad en el trabajo de los consejeros. Así, se observa que durante los meses de Marzo, Abril y Mayo la mayor actividad se concentra en la realización de inscripciones de los jóvenes en las escuelas, durante los meses de junio y julio la mayor actividad se concentra en las inscripciones en tercero y quinto año de las EEMPAs. En los meses de Marzo y de Agosto es una prioridad para los equipos el dar a conocer la apertura de las inscripciones para las capacitaciones en oficios de los Centros Municipales de Distrito y acompañar las inscripciones de algunos jóvenes. En el mes de Agosto se observa un trabajo más centrado en torno de los jóvenes y adultos que están interesados en la modalidad de EEMPA Virtual³⁶. En los meses de Septiembre y Octubre se observa una tarea de convocatoria y difusión con respecto al Plan FINES. A su vez, un trabajo específico observado en los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre es el contacto y comunicación con aquellos jóvenes que desean inscribirse al ciclo lectivo 2017 y la sensibilización hacia la escolarización de otros jóvenes desescolarizados con los que se ha tomado contacto durante el año.

Con esta revisión en torno de la figura del Consejero Juvenil se cierra la primera parte de esta investigación, ya que hasta aquí la exposición se asentó sobre información recolectada previamente al inicio del trabajo de campo y con un bajo nivel de procesamiento, reducido a la

escolares es relevar el funcionamiento del Plan Vuelvo a Estudiar al interior de la institución y las trayectorias de los estudiantes incluidos a través del Plan.

³⁶ En el año 2016 se abrió la primera convocatoria de pre-inscripción al EEMPA 1330 (Vuelvo Virtual). Los consejeros juveniles fueron capacitados sobre la modalidad virtual, el uso de la plataforma y los requisitos de inscripción. Estas actividades se realizaron en conjunto con el Equipo del Vuelvo Virtual.

sistematización y orden para la exposición. Esta primera parte buscó caracterizar al programa Vuelvo a Estudiar desde la documentación oficial, desde los conceptos que guían el diseño y los aspectos que posibilitan la característica artesanal de la política. A su vez, se presentó un esquema del funcionamiento de la política a lo largo de un año, los actores que intervienen en ella y especialmente la ubicación y las actividades que corresponden al Consejero Juvenil.

En los siguientes capítulos se ubica la información original, ya que se presentan los resultados obtenidos desde el procesamiento de la información proveniente de fuentes primarias.



Parte **2**

- 5** Territorio y Funcionamiento de los equipos
- 6** Consejeros juveniles como significadores de la política

5. Territorio y funcionamiento de los equipos

La particularidad de cada territorio se conforma según la relación establecida entre distintos tipos de factores (condiciones culturales-étnicas, sanitarias, socioeconómicas de su población, componentes biofísicos como la situación geográfica, recursos naturales, clima, etc.) y especialmente según la forma en la que estos varios factores tejen una trama determinada. Esta entidad singular y específica que se configura, también es un soporte material y simbólico en la vida de las personas (Corbetta, 2009). En las relaciones entre sujetos y el medio biofísico se generan apropiaciones, transformaciones y valoraciones (materiales y simbólicas) determinadas se esos hábitat o espacios geográficos específicos (García, 1976, en Corbetta, 2009).

Se tendrá en cuenta para este trabajo el hecho de que la inscripción territorial de los jóvenes puede ser considerada de dos formas diferentes. Se puede visualizar al territorio como fuente de desigualdades locales y segregación territorial (Saraví, 2006) o bien, partir de entender que la inscripción territorial es un rasgo distintivo de las nuevas clases populares y por tanto, de su modo específico de integración y afiliación, transformándose en la base principal de la estabilización de la experiencia (Merklen, 2005, por Llobet 2013). En consonancia con esto, también se debe tener en cuenta que “los barrios” son espacios complejos para la dinámica institucional, porque tienen una doble cara: sus componentes son parte a la vez perjudicial y necesaria de los programas (Llobet, 2013).

Durante el proceso de investigación se ha constatado que el Vuelvo a Estudiar tiene una magnitud y un anclaje característico en la ciudad de Rosario, pero que el contenido que adquiere en la micro-implementación termina de resolverse en el nivel barrial. Con el objetivo de abordar situaciones de vulnerabilidad educativa, los consejeros despliegan diferentes acciones que se entrecruzan con las tramas propias de cada micro-espacio, generando variaciones entre cada una de las configuraciones locales de la política.

En este capítulo se presentan las interpretaciones obtenidas en torno del objetivo específico número uno que se propone “Determinar las formas en que las dinámicas territoriales influyen sobre el funcionamiento de los equipos de consejeros juveniles en cada caso” y para ello

la información se distribuye en dos apartados. En el primero se presentan los resultados de investigación correspondientes a cada unidad de análisis, esto es, la información que resulta de la aplicación de los indicadores se presenta en torno de cada dupla de trabajo, exponiendo los hallazgos en relación a los territorios (uno o más barrios) en los cuales interviene.

En el segundo apartado se trabaja sobre las dimensiones de territorio y funcionamiento de los equipos desde un nivel de mayor abstracción, generando una lectura transversal a los casos. En este traspaso se pierden las especificidades reales de cada barrio con el objeto de determinar cuáles son los aspectos que desde la generalidad afectan/condicionan/definen la forma localizada que toma el programa.

Para complementar la información cualitativa que se proporciona en el presente apartado, se adjuntan a continuación los mapas de georeferenciación realizados por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, correspondientes a los Distritos Oeste y Noroeste de la ciudad de Rosario para el año 2014. En dichos mapas aparecen demarcados los barrios y las zonas de intervención a las que se hace alusión en el presente apartado y que se corresponden con las unidades de análisis seleccionadas para esta investigación.

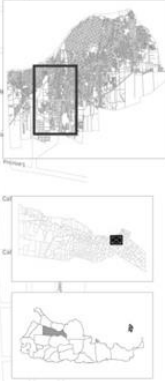
Map of the Department of Maipo, Chile, showing the distribution of schools and sports entities. The map includes a legend, a compass rose, and an inset map of Chile.

Legend:

- Escuelas Estatales (State Schools)
- Escuelas Privadas (Private Schools)
- Alumnos (Students)
- Entidades Deportivas (Sports Entities)

Map Labels:

- El Eucaliptal
- La Palmera
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- 2090240
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093161
- 3093164
- 3093139
- 2090541
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa Pororo
- Villa Banana
- Avellaneda Oeste
- Club 20 Amigos
- Club Dep Inf Union y Progreso
- 5101223
- 2090518
- 2090514
- 3093111
- 3093089
- 3093117
- 2090541
- 3093139
- 2090542
- 5101036
- 3093168
- 2090347
- 5101296
- 2091547
- 3093145
- 3093066
- 2091547
- 2110346
- Club Defensores
- Club Loma Negra
- Club Ateneo Pablo VI
- Central Oeste
- Hip-Bol-Fon-Lag
- Club Dep 19 de Abril
- Club Atletico Sol de America
- Rouillon
- Club Defensores de River Plate
- Villa



Gobierno de Santa Fe
Ministerio de Educación

GSF

Direc. Gral de Informacion y Evaluacion Educativa
Departamento Mapa Escolar
1. Febrero 2014.-

5.1. Interpretaciones por caso

Este apartado corresponde al eje de análisis propuesto desde el primer objetivo específico, esto es, busca identificar las formas en que las dinámicas territoriales influyen sobre el funcionamiento de los equipos (de consejeros juveniles) en cada caso. Desde el plano de la operacionalización esto implica la descripción de la interrelación entre las dimensiones de ‘Territorio’ y ‘Funcionamiento de los Equipos’, que conforman el concepto de ‘Micro-implementación’. La sistematización y el procesamiento de la información se presentan en torno de cada uno de los cinco casos seleccionados, que se derivan de la aplicación de los indicadores sobre cada una de las duplas de consejeros juveniles y sobre los barrios en los cuales interviene.

En las próximas líneas se intenta describir y constatar cuáles son los factores, las dinámicas y los entramados territoriales que sirven de soportes al trabajo de los consejeros juveniles para cada caso específico, tratando de identificar desde allí diferentes esquemas de trabajo. Se busca desentrañar cuáles son las formas de habitar los barrios por parte de estos operadores, sus formas de intervenirlos y modificarlos, sus formas de comprenderlos y de potenciarlos.

5.1. a. Caso número 1: Dupla Número 1 - Barrio Rouillón / Toba

El barrio conocido como ‘Toba’, se ubica en la zona oeste de la ciudad, se extiende desde las Vías del ferrocarril Mitre (al sur), hasta la Avenida Boulevard Seguí (al norte), y desde el límite este en la Avenida Circunvalación, hasta la calle Avellaneda como límite oeste. Su calle central es la Avenida Rouillón, una avenida amplia desde la que se organizan las casas de techos bajos, en un esquema de cuadrilla más bien distante, con calles internas amplias, y algunas calles de tierra en las zonas más recientemente pobladas del barrio. Llegando hacia el sur aparecen sectores con asentamientos irregulares y un gran espacio abierto que oficia de plaza, desde donde se observa el cruce de las vías y el paso de la avenida Circunvalación por el oeste.

El barrio está conformado por vecinos de Pueblos Originarios que en su mayoría están unidos por vínculos de parentesco, que preservan y cultivan las tradiciones de la cultura indígena Toba/Qom. Las raíces históricas de esta comunidad se encuentran en la región del Gran Chaco, formada por Bolivia, Paraguay, parte de Brasil y Argentina. Las familias más antiguas han vivido en este barrio desde hace 20 años y otros se han ido instalando en este transcurso de tiempo. Sus habitantes están empadronados en la ciudad, lo que los habilita a votar y a utilizar los servicios públicos disponibles. Existen organizaciones que trabajan en la recuperación y el sostenimiento de la cultura QOM y son referentes para los vecinos. Una característica distintiva de este territorio es el grado de movimiento migratorio que presenta, tanto en personas que llegan a Rosario con expectativas de poder desarrollar una mejor calidad de vida, como aquellas familias que viajan temporal y periódicamente a sus ciudades de origen.

Las instituciones estatales Escuela Secundaria N° 518, Centro de Salud y Centro de Convivencia Barrial (CCB) N° 8, la aparecen concentradas en la parte sur del barrio, todas ubicadas en una misma manzana, lo que genera una alta visibilidad de la presencia estatal. Más alejados pero también en la parte sur aparecen el CCB N° 23 y el centro cultural ‘El Obrero’ como un espacio cultural, social y de formación muy referenciado por los vecinos.

El programa Vuelvo a Estudiar comenzó a operar en el Barrio Toba desde su inicio (año 2013). La intervención inicial estuvo a cargo de una dupla de consejeros que comenzó a articular su actuación con el CCB N° 8 sin tener una presencia semanal determinada. Hasta la actualidad

fueron muchos equipos de consejeros los que transitaron y abordaron ese territorio, apareciendo diferentes dinámicas de trabajo en cada momento.

A continuación se presenta el resultado de la matriz aplicado a esta unidad de análisis, en donde aparece la información correspondiente a la dupla de consejeros juveniles, en relación a la información sobre el barrio en el cual opera.

CONCEPTO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	BARRIO TOBA
MICRO IMPLEMEN- TACIÓN (1).	TERRITORIO (1.1) Características del territorio significativas en el trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	BARRIO/S (1.1.1)	a. Dimensión geográfica	Intermedia: Entre 1.501 y 3.000 Km2.
			b. Zona de abordaje:	Precisa: Presenta límites geográficos específicos
			c. Conectividad	Media: Entre 2 y 3 líneas de colectivos específicos
			d. Distancia Macro y Micro Centro.	Lejos: 7000 km o superior
			e. Tipo de Población	Mayores: Mayores de 18 años
		OFERTA ESCOLAR (1.1.2)	a. Modalidades educativas	Suficientes: Hay por lo menos una institución de cada modalidad
			b. Matrícula	Insuficiente: No logra ser cubierta
			c. Vinculación	Sin Referente Institucional: No existe la figura
		ANCLAJE (1.1.3)	a. Integración	Media: Presenta 2 a 4 criterios
		ESPACIO PUENTE (1.1.4)	a. Cantidad y Diversidad	Mucha: 7 o más espacios
			b. Articulación	Media: 3 o 4 criterios
	FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS (ADAPTABILIDAD) (1.2) Características de trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	COMPOSICIÓN (1.2.1)	a. Rotación	Alta: 4 o más duplas abordaron el barrio
			b. Antigüedad	Baja: Hace menos de 1 año
		MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2)	a. Presencial territorial	Media: 2 o 3 días de la semana en el anclaje
			b. Protocolos de acción	Pocos: 1 o 2 modos de proceder exclusivos
			c. Objetivos internos	Pocos: 1 o 2 metas originadas en una circunstancia territorial
		MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3)	a. Marco de vinculación	Individual: Menos de la mitad de los abordajes se sostienen con visitas domiciliarias
			b. Abordajes	Integrales: Más de la mitad de los abordajes es con jóvenes abordados por otra institución territorial

Según el resultado arrojado por la matriz, la dimensión geográfica del barrio se presenta como **extensa** y la zona de abordaje de la dupla es **precisa**, ya que el barrio presenta límites específicos. De la calle Bv. Seguí al norte comienza otra zona de abordaje, correspondiente a otra dupla de Consejeros, y de la calle Boulevard Avellaneda hacia el este comienza el Distrito Sudoeste. El barrio tiene una ubicación **lejos** del Macro/Micro centro y presenta una conectividad **intermedia**, ya que tres líneas de colectivos lo vinculan con el resto de la ciudad. La población

con la que se vinculan los Consejeros corresponde mayormente a **jóvenes adultos** (mayores de 18 años).

Con respecto a la oferta educativa, la diversidad de modalidades aparece como **suficiente**, existiendo en el barrio por lo menos una institución para cada modalidad. Aun así, la matrícula se presenta como **insuficiente**, ya que la demanda de escolarización no logra ser cubierta con las instituciones existentes en el barrio. Actualmente la dupla se vincula con catorce establecimientos educativos de los cuales cuatro EESO y una EEMPA se encuentran dentro del barrio. La re-vinculación escolar de los jóvenes se genera también con una EESO, cinco EEMPAS y una EETP fuera del mismo. La modalidad de vinculación con todas las escuelas aparece sin Referente Institucional.

En este caso aparecen circunstancias muy diferentes de oferta educativa con respecto a jóvenes menores y mayores de 18 años, lo que genera a su vez estrategias también diferentes de re-vinculación.

En relación a los menores, se puede decir que aparece un mecanismo generalizado de trabajo, posibilitado por las características de la ESSO N° 518, que se sitúa en el centro del barrio, al lado del CCB donde los consejeros realizan el ‘anclaje’. Esta escuela ofrece dos turnos de cursado (mañana y tarde) y presenta acciones de inclusión específicas y permanentes. La comunicación entre los consejeros y la institución es altamente fluida, lo que potencia las acciones de uno y otro lado: la escuela inscribe alumnos de cualquier edad y logra incorporarlos a los grupos de forma permanente, posee una trayectoria con trabajos prácticos estandarizada que es una oferta disponible para los consejeros en aquellas situaciones de jóvenes que no pueden sostener un cursado presencial, y a su vez la escuela asume un rol activo para la incorporación de estudiantes en cualquier altura del año. Esto genera una circunstancia que facilita el armado de estrategias de inclusión por parte de los consejeros cuando se trata de jóvenes menores de 18 años, ya que la mayoría de reincorporaciones se realizan en dicha escuela. A su vez, la existencia del trayecto con trabajos prácticos, aumenta las posibilidades de re-vinculación escolar en aquellas situaciones en donde los jóvenes no pueden sostener un cursado presencial (principalmente el caso de jóvenes madres).

En torno a los jóvenes mayores de 18 años, las estrategias se presentan más variadas, apareciendo la re-vinculación de los jóvenes en diferentes EEMPAS habilitados por las líneas de colectivo que conectan al barrio con el resto de la ciudad. A su vez, es característico de este barrio el gran número de población que presenta una escolarización primaria incompleta, por lo que la dupla presenta muchos jóvenes re-escolarizados en ese nivel, generando una articulación permanente con las dos Aulas Radiales del barrio y un CAEBA que opera en la propia institución de anclaje.

Con respecto al anclaje, la integración en la institución presenta un **nivel medio**, dado por la constatación de cuatro criterios de integración: La promoción del Plan Vuelvo a Estudiar por parte de la institución, la existencia de abordajes conjuntos, la aparición del Plan Vuelvo a Estudiar como una prestación permanente y la articulación institucional en actividades diversas. En este caso el nivel medio de integración aporta legitimidad y un marco institucional para el trabajo de la dupla de Consejeros en el territorio. Aun así, la agenda de trabajo de los Consejeros se presenta autónoma con respecto a la institución.

Con respecto a los espacios puente, este barrio presenta **mucha** cantidad y diversidad de capacitaciones para hacer frente a las situaciones en donde no es posible la re vinculación escolar. Aparecen cuatro capacitaciones del programa Nueva Oportunidad³⁷, una capacitación de CECLA y diversos espacios de capacitación y recreación en el centro cultural ‘El Obrador’. El nivel de articulación de la dupla con estos espacios se presenta como **medio**, ya que tres de estos espacios se desarrollan en la institución de anclaje, existiendo una dinámica de vinculación cotidiana con los jóvenes que asisten a los mismos. Se presenta como una decisión de los operadores el hecho de no participar de forma permanente en ningún espacio de ‘Tercer Tiempo’ de las capacitaciones de Nueva Oportunidad.

³⁷ El programa municipal ‘Nueva Oportunidad’ funciona con equipos de trabajo territorial que convocan a jóvenes de entre 16 y 30 años, que hayan dejado la escuela, no tengan empleo, ni formación en oficios. Les permite capacitarse y participar de espacios de intercambio y reflexión para que adquieran herramientas de inserción laboral y hábitos de convivencia social. Los cursos se dictan en los propios barrios de residencia de los beneficiarios, en Centros de Convivencia Barriales, parques huerta y OSC inscriptas en el Registro de Instituciones Capacitadoras (RIC) de la Dirección General de Empleo. Por su participación los jóvenes reciben una beca de tipo económico. Los cursos de capacitación del programa tiene una duración de seis (6) meses, constan de ciento sesenta y ocho (168) horas de carga horaria, que se distribuyen en tres encuentros semanales, dos destinados a la capacitación y uno destinado al trabajo grupal sobre diferentes temáticas, denominado ‘Tercer Tiempo’. Más información disponible en: <http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/jovenes/programa-nueva-oportunidad>.

En cuanto a la composición de la dupla, existe en este barrio un **alto** nivel de rotación de los trabajadores, ya que cinco duplas han operado como referentes del Vuelvo a Estudiar en dicho territorio. A su vez, la dupla actual de consejeros presenta una **baja** antigüedad, ya que fue conformada hace menos de un año.

La modalidad de trabajo de la dupla se basa en una presencia territorial de intensidad **media**, de tres veces por semana. Una particularidad de esta unidad de análisis es que la presencia en el territorio se da por la tarde, posibilitada por el horario de apertura del anclaje, que permanece abierto hasta las 18 Hs. Aparecen **pocos** protocolos de acción en el trabajo diario vinculados principalmente a las estrategias de abordaje.

Actualmente no aparece **ningún** objetivo interno de la dupla originado en circunstancias territoriales. Lo que sí puede ser pensado en relación a esto es una situación exclusiva observada en este caso, que es la organización y gestión por parte de la dupla de consejeros de un CECLA que actualmente se desarrolla en el CCB de ‘anclaje’. Según lo recuperado en las entrevistas, fueron diferentes condiciones las que posibilitaron la apertura de dicho espacio pero la iniciativa se originó en la necesidad de continuar el abordaje y posibilitar la institucionalización de un gran número de jóvenes que no podían escolarizarse. Esto puede considerarse como un desarrollo en base a un objetivo interno, ya que la elaboración de una demanda específica de política educativa alternativa fue procesada completamente en el territorio.

Con respecto a la modalidad de intervención, la mayoría de los abordajes de la dupla se sostiene en un marco de vinculación **individual** con los jóvenes. Este resultado puede estar vinculado a que los consejeros no participan de forma permanente en ningún espacio de jóvenes, por lo que el acompañamiento de la escolarización se sostiene desde las visitas domiciliarias o el encuentro personal con los jóvenes.

La mayoría de los jóvenes abordados presentan vinculaciones con otras instituciones o programas del barrio, por lo que la actuación de los Consejeros Juveniles aparece bajo la modalidad de abordajes **integrales**. Esto aparece relacionado con el amplio abanico de espacios para jóvenes, que genera una mayor fluidez a la hora de vincular a los jóvenes con instituciones y como una herramienta muy utilizada por los consejeros cuando la re-vinculación escolar no es posible.

Como interpretación en torno de esta unidad de análisis se puede decir que las características del territorio generan un tipo de trabajo concentrado, ya que los límites de intervención son precisos y la dupla aborda un solo barrio. A su vez, la oferta escolar existente posibilita que la demanda de escolarización que reciben los concejeros se corresponda en alto grado con la oferta escolar que aparece en las cercanías del barrio o en un radio geográfico accesible para los jóvenes. Esta circunstancia habilita la aparición de mecanismos laborales medianamente estables, donde aparecen estrategias homogéneas de intervención y se observan bajos niveles de incertidumbre.

5.1. b. Caso número 2: Dupla número 2 – Barrios Santa Lucía y Belgrano

El barrio Santa Lucía está delimitado principalmente por la Avenida Circunvalación al este y por las vías del Ferrocarril Mitre al sur. Se extiende hacia el norte hasta la calle Pasco y hacia el oeste su última calle es José Colombres. Es un barrio pequeño, aislado geográficamente y alejado del ritmo de la ciudad, ya que tiene una única entrada desde la ciudad de Rosario que es la calle que cruza por debajo de la Avenida Circunvalación.

Desde el año 2008 aproximadamente el barrio se ha visto resquebrajado en su integridad social por la criticidad que alcanzó una vieja disputa entre familias que habían construido y acentuado circuitos de poder y de negocios ilegales. Esto generó el deceso de muchos jóvenes y la estigmatización del barrio como ‘zona roja’³⁸. Actualmente el territorio está transitando una nueva reconfiguración en base a un trabajo estatal intensivo y articulado, que busca promover la apertura del barrio, la seguridad y sostenimiento de espacios de encuentro para jóvenes.

Por el espacio geográfico pequeño y delimitado que presenta, las instituciones estatales se presentan cercanas unas de otras, una Escuela Primaria, una Escuela Secundaria, un Centro de Salud y un CCB. En cuanto a OSC, aparece una biblioteca popular a cargo de una fuerza política con base en el barrio.

En el año 2013 el Vuelvo a Estudiar comienza a intervenir en ese territorio a través del trabajo de una consejera que acudía al barrio para hacer visitas domiciliarias específicas. Progresivamente la trabajadora se integra al CCB del barrio, comienza a tener una presencia semanal fija y a trabajar conjuntamente con los educadores de juventud³⁹. Durante el año 2014 se suma otra consejera y se conforma una dupla de trabajo que logró establecer una dinámica estable para el programa en ese territorio. En el año 2016 una de las consejeras es reemplazada por otra generando la única y primera rotación de trabajadoras en ese barrio.

Esta misma dupla también cubre la actuación del Plan Vuelvo a Estudiar para el barrio Belgrano, que se extiende desde avenida Circunvalación (límite oeste), hasta la calle Solís al este, desde las vías del ferrocarril Mitre al norte hasta la calle Pasco al sur. Belgrano es un barrio muy

³⁸ Información recuperada a través de informantes clave.

³⁹ Los ‘educadores de juventud’ son los agentes territoriales del Programa Joven de Inclusión Socioeducativa de la ciudad de Rosario. Trabajan como partes del equipo de los CCB, con diferentes propuestas educativas para jóvenes.

extenso e histórico de la ciudad de Rosario que presenta en su mayoría sectores residenciales en torno de su centro geográfico, conocido como las cuatro plazas. Al sur del barrio, sobre las vías del Ferrocarril se encuentra una zona de asentamientos irregulares de creación reciente. Con respecto a este sector del barrio, se presenta un trabajo a demanda que surgió progresivamente a partir de la articulación de la dupla con la institución del CCB Belgrano, ubicado como la principal institución social de la zona.

A continuación se presenta el resultado de la matriz aplicado a este caso, en donde aparece la información correspondiente a la unidad de análisis, la dupla de Consejeras Juveniles, en relación a la información sobre los dos barrios en los cuales opera.

CONCEPTO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	BARRIO SANTA LUCÍA	BARRIO BELGRANO
MICRO IMPLEMEN- TACIÓN (1).	TERRITORIO (1.1) Características del territorio significativas en el trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	BARRIO/S (1.1.1)	a. Dimensión geográfica	Acotada: Entre 0 y 1.500 Km2	Extensa: 3.001 Km2 o superior
			b. Zona de abordaje	Precisa: Presenta límites geográficos específicos	Imprecisa: No presenta límites geográficos específicos
			c. Conectividad	Baja: 1 línea de colectivo	Media: Entre 2 y 3 líneas de colectivo
			d. Distancia Macro y Micro Centro.	Lejos: 7000 km o superior	Medianamente cerca: Entre 4000 Km. y 6999 Km
			e. Tipo de Población	Mayores: Mayores de 18 años	Mayores: Mayores de 18 años
		OFERTA ESCOLAR (1.1.2)	a. Modalidades educativas	Pocas: No hay por lo menos una institución de cada modalidad	Muchas: Hay más de una institución de por lo menos una modalidad
			b. Matrícula	Insuficiente: No logra ser cubierta	Insuficiente: No logra ser cubierta
			c. Vinculación	Sin Referente Institucional: No existe la figura	Sin Referente Institucional: No existe la figura
		ANCLAJE (1.1.3)	a. Integración	Alta: Presenta 5 criterios	Baja: Presenta 1 criterio
		ESPACIO PUENTE (1.1.4)	a. Cantidad y Diversidad	Intermedia: Entre 4 y 6 espacios	Poca: 3 espacios
			b. Articulación	Alta: 5 criterios	Media: 3 criterios
	FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS (ADAPTABILIDAD) (1.2) Características de trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	COMPOSICIÓN (1.2.1)	a. Rotación	Media: 2 duplas	
			b. Antigüedad	Baja: Hace menos de 1 año	
		MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2)	a. Presencial territorial	Alta: 4 o 5 días de la semana	Baja: 1 día de la semana
			b. Protocolos de acción	Muchos: 3 o más modos de proceder exclusivos	
			c. Objetivos internos	Pocos: 1 o 2 metas	Muchos: 3 o más metas
		MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3)	a. Marco de vinculación	Grupal: Menos de la mitad de los abordajes	Individual: Más de la mitad de los abordajes
			b. Abordajes	Integrales: Más de la mitad de los abordajes	Integrales: Más de la mitad de los abordajes

La primera información que puede ser recuperada de la matriz es la composición de la actual dupla, que presenta una antigüedad **baja**, ya que se conformó hace menos de un año. En combinación con el nivel **medio** de rotación de la dupla, este caso se presenta con la particularidad de que un mismo equipo abordó el barrio desde los inicios del Vuelvo a Estudiar hasta mediados del año 2016. Este formato se presenta como una experiencia única al interior del programa, por la antigüedad del trabajo conjunto y la actuación de la dupla en un mismo territorio. A su vez, se observa que dicha permanencia aparece como un factor determinante para la expresión que adopta el programa en el presente caso y para la modalidad de trabajo que se observa actualmente.

Con respecto al barrio Santa Lucía, los aspectos del territorio que se presentan como relevantes hacia la configuración de la micro-implementación son la dimensión **acotada** del barrio y la delimitación **precisa** de la zona de abordaje, posibilitada por los límites geográficos marcados que presenta. El barrio presenta una conectividad **baja**, dada por la única línea de colectivo que ingresa al barrio y se ubica **lejos** del Macro/Micro centro de la ciudad. Estos aspectos generan que los abordajes aparezcan cercanos unos de otros, generando una facilidad para la vinculación con los jóvenes y un tipo de trabajo concentrado geográficamente.

A partir del trabajo de campo se ha comprobado que la población que se vincula con las consejeras está mayoritariamente compuesta por **jóvenes mayores** de 18 años, apareciendo con mayor frecuencia situaciones de jóvenes madres.

Con respecto a la oferta escolar, el barrio presenta **pocas** modalidades educativas, no apareciendo la modalidad de EET ni la modalidad de EEMPA. Entre las escuelas con las que se vinculan las consejeras por fuera del barrio aparecen cuatro EESO y ocho EEMPAS. En ninguna de las escuelas la vinculación se sostiene a través de la figura de Referente Institucional. En base a los indicadores, se puede decir que la oferta escolar es **insuficiente**, ya que las consejeras no logran cubrir toda la demanda de escolarización con instituciones educativas presentes en el barrio y vinculan a los jóvenes con escuelas por fuera del mismo. Con respecto a los jóvenes mayores aparece como un recurso muy utilizado el EEMPA 1330 (Vuelvo Virtual) a la hora de generar estrategias de escolarización, circunstancia que se deriva de la lejanía del Macro/micro centro y de la baja conectividad, que disminuyen la oferta escolar posible.

Con respecto a los jóvenes menores de 18 años, el principal factor que condiciona la oferta escolar es la característica poco flexible e inclusiva de la escuela del barrio. Las entrevistadas señalan que pocos de los jóvenes desvinculados del sistema educativo desean volver a escolarizarse en dicha escuela, lo que genera algunas situaciones de incertidumbre para las trabajadoras. En la mayoría de los casos la incorporación se realiza en dos escuelas que están a las afueras del barrio y en otras del Marco/Micro centro habilitadas por la única línea de colectivo que llega a Santa Lucía.

Con respecto al anclaje, se presenta un nivel de integración **alto**, derivado de la verificación de los cinco criterios de integración, destacándose la participación de las conejeras en las reuniones de equipo institucionales. Se observa que la dupla participa y colabora en otras actividades institucionales de forma permanente y que existe una fuerte coordinación diaria. Si bien las conejeras presentan una organización autónoma, la pertenencia institucional genera que los tiempos y las definiciones de la dupla estén más anudadas al ritmo y a las actividades de la institución. Aparece otro dato significativo que es la existencia de un espacio de trabajo exclusivo para la dupla de conejeras, posibilitado por la existencia de una habitación pensada para jóvenes al interior de la institución, que genera una modalidad recurrente de la dupla de realizar las entrevistas o encuentros con jóvenes dentro de ese espacio.

Con respecto a los espacios puente, existe una diversidad **intermedia**, apareciendo cinco capacitaciones, dos correspondientes a la modalidad CECLA, dictados en la escuela secundaria del barrio y tres correspondientes a capacitaciones del programa Nueva Oportunidad (dos en el CCB de anclaje y una en una OSC). Esta diversidad intermedia posibilita un abanico considerable de espacios alternativos a la escuela para aquellos jóvenes que no se re-vinculan con el sistema educativo. Las conejeras participan en varias actividades grupales en el marco de las capacitaciones de Nueva Oportunidad que se desarrollan en el anclaje. De allí surge el nivel **alto** de articulación, ya que aparecen los cinco criterios, incluida la participación permanente de las conejeras en el ‘Tercer Tiempo’. Con el resto de los espacios la articulación se presenta a partir de la coordinación permanente con los referentes. Esta circunstancia está relacionada con el marco de vinculación **grupal** que aparece en la mayoría de los abordajes, ya que son escasas las intervenciones que se sostienen exclusivamente en visitas domiciliarias.

Aparece una presencia territorial de **alta** intensidad de las consejeras, teniendo una presencia de cuatro días por semana en la institución de anclaje. Esta circunstancia se presenta como una definición de la dupla e implica que la modalidad de trabajo prioriza la presencia en el barrio y disminuye el tiempo disponible de las trabajadoras para la realización de visitas a las escuelas. Es por ello que el contacto con cada institución escolar se realiza a través de otros mecanismos y la visita personal no aparece como una actividad rutinaria sino que se ajusta al tratamiento de situaciones puntuales.

En cuanto a la modalidad de trabajo, la misma aparece configurada principalmente desde la anterior dupla, apareciendo **muchos** protocolos de acción que se originaron a través de los tres años de micro-implementación y que se mantienen ahora con la nueva consejera. Estos protocolos se corresponden con modos de proceder específicos con respecto a las escuelas y a la vinculación con los jóvenes. Por otro lado, aparece **un solo** objetivo interno de la dupla originado en una circunstancia territorial, en relación a las características de la EESO del barrio.

El barrio Belgrano se presenta con una dimensión geográfica **extensa** y como una zona de abordaje **imprecisa**, ya que no se presentan límites específicos que circunscriban la intervención en ese barrio. Se presenta como un territorio que se ubica **medianamente cerca** del Macro/Micro centro y con una conectividad **media**. En este barrio también la mayoría de abordajes se corresponde con **jóvenes mayores** de 18 años.

Con respecto a la oferta escolar, aparecen **muchas** modalidades educativas, ya que aparece más de una institución por modalidad. Las escuelas con las que trabaja la dupla de consejeras son las mismas que para el barrio Santa Lucía, a las que se suman como oferta educativa dos EEMPAS del Macro/Micro centro que son habilitados por la mayor conectividad del barrio. En relación a esto aparece la condición **insuficiente** de la matrícula, ya que principalmente en el caso de educación de adultos, la demanda de escolarización del barrio logra ser cubierta con establecimientos fuera del barrio.

Con respecto al anclaje, las consejeras centralizan la actividad en el CCB Belgrano, con el que presentan un nivel **bajo** de integración, ya que la vinculación se sostiene a través de la promoción del Plan Vuelvo a Estudiar por parte de la institución y de la existencia de abordajes conjuntos. En relación a esto, el trabajo de las consejeras en este barrio se presenta como

completamente autónomo de la institución, ya que se basa mayormente en la realización de visitas domiciliarias. Esto puede ser vinculado con el marco de vinculación **individual** que presentan la mayoría de las intervenciones en este barrio.

Con respecto a los espacios puente, aparece **poca** cantidad y diversidad, ya que aparecen dos talleres recreativos y un espacio de capacitación del programa Nueva Oportunidad, todos en el CCB. Esto genera un abanico más restringido a la hora de generar estrategias de inclusión, ya que principalmente las posibilidades se reducen a las ofertas de esta única institución. La articulación con estos espacios es **media**, ya que presenta los criterios de incorporación de jóvenes, de coordinación permanente con los referentes y el desarrollo de los espacios en la institución de anclaje.

En cuanto a la modalidad de trabajo, la presencia territorial de la dupla en este barrio es de **baja** intensidad, ya que se da aproximadamente una vez por semana. A su vez, al momento de realizar la investigación la presencia en la institución no se presentaba como pre-establecida, ya que varía de una semana a la otra, en base a la coordinación entre los trabajadores. Esto sigue la existencia de una modalidad de trabajo a demanda, que genera la intervención de la dupla en situaciones específicas y que no se ajustan exclusivamente a derivaciones de la institución de anclaje. Aparecen **muchos** protocolos de acción, todos ellos anudados a la forma de proceder con respecto a los jóvenes del barrio, en cuanto a organización de visitas y formas de comunicación con cada uno.

Con respecto al barrio Belgrano, la dupla presenta **muchos** objetivos internos, correspondientes principalmente a la vinculación con la institución de anclaje y a la organización de los abordajes de dicho barrio. De acuerdo a lo observado, la cantidad de protocolos de acción y de objetivos específicos se relaciona con la situación de que la modalidad de trabajo en el barrio Belgrano no presenta una rutina estable y esto genera muchas situaciones de incertidumbre. Esta circunstancia genera modalidades de actuación que son definidas in situ y que van codificando la práctica progresivamente.

Como interpretación en torno de esta unidad de análisis, se puede decir que los aspectos territoriales del barrio Santa Lucía posibilitan una modalidad de trabajo más concentrada e intensiva de la dupla. La práctica local de las Consejeras Juveniles se organiza en torno de su

pertenencia institucional al CCB, lo que genera un marco de trabajo más estable y codificado. Se observa también que la pertenencia al equipo de trabajo genera marcos de contención que disminuyen posibles tensiones en el trabajo diario. Estas características de micro-implementación en el barrio Santa Lucía aparecen afectando/condicionando la modalidad de trabajo de la dupla en el barrio Belgrano. Aparece como un proceso de adaptación el hecho de intensificar la intervención allí donde la misma es potenciada por algunas características territoriales y organizar un mecanismo de respuesta a demandas de intervención allí donde las características de la institución que funciona como anclaje no favorece una actuación permanente de las operadoras.

5.1. c. Caso número 3: Dupla número 3 – Barrios Villa Banana, Villa Pororó y Triángulo.

El territorio que se considera bajo este caso de estudio aparece como una geografía compuesta principalmente por tres barrios. El trabajar esta zona de la ciudad como un territorio, responde al diseño de la presente investigación, ya que una misma dupla de Consejeros Juveniles aborda estos disímiles territorios que tienen su punto de contacto en el Centro Municipal de Distrito Oeste (En adelante, CMD Oeste) ubicado en Avenida Presidente Perón, en la intersección con la Avenida 27 de Febrero.

Villa Pororó se extiende desde Av. Presidente Perón hasta Avenida Pellegrini, y con límites aproximados en las calles Matienzo (Este) y Avenida Avellaneda (Oeste). Se presenta como una barriada de casas bajas ordenadas mayoritariamente en damero.

Villa Banana se ubica hacia el sur de Av. Presidente Perón, hasta la calle Dean Funes, extendiéndose aproximadamente entre las calles Matienzo (este) y Avenida Avellaneda (Oeste). Este barrio se presenta como una zona habitada recientemente, se caracteriza por haber crecido sobre el dibujo de las líneas férreas y presenta mayoritariamente viviendas de construcción irregular y asentamientos, con la existencia senderos pequeños y pasillos que se van adentrando a las diferentes zonas de viviendas.

Por otro lado, el barrio Triángulo se extiende desde la calle Matienzo hacia el este con límites en las calles Presidente perón (Norte) y Boulevard Seguí (Sur). Esta zona presenta características urbanísticas tradicionales, con división de cuadrículas y viviendas antiguas.

La zona donde se ubica el CMD Oeste se presenta como un núcleo importante que aglutina instituciones gubernamentales. Al lado de la gran edificación del Distrito se encuentra un CCB, un Centro de Integración Comunitaria⁴⁰ y un Centro de Salud. Más dispersas aparecen otras instituciones sociales como son el Club River Play y el Club Avellaneda Oeste, Bibliotecas Populares, y Organizaciones Sociales como ‘Causa y Efecto’ y ‘Cuba MTR’.

⁴⁰ Los CIC dependen del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y tienen la finalidad de coordinar políticas de desarrollo local atendiendo a los sectores más vulnerables, brindar atención primaria de la salud, desarrollar actividades educativas (apoyo escolar y dictado de talleres) y promover actividades culturales y recreativas. Para más información <http://www.desarrollosocial.gob.ar/cic>.

Desde sus inicios el Vuelvo a Estudiar tuvo abordajes intermitentes en este territorio, realizados por Consejeros Juveniles que trabajaban en otros barrios del Distrito Oeste y que actuaban en esta zona a partir de demandas específicas. Desde el año 2015 una dupla de consejeros fue asignada exclusivamente a estos barrios pero sin llegar a establecer una permanencia fija o pautada en alguna institución. Por la dispersión del territorio los abordajes combinaban la presencia ocasional en instituciones y las visitas a los hogares. En el año 2016 uno de los consejeros se mantiene operando de forma permanente en el barrio y en el mes de junio se incorpora la trabajadora que va a ser su compañera de dupla en la actualidad. Desde ese momento se comienzan a hacer acuerdos para poder establecer días fijos de presencia en el CMD Oeste, logrando la habilitación de uno de los ‘Talleres’⁴¹, el N° 30, como espacio de trabajo y vinculación con jóvenes y familias. Actualmente la actividad del programa se centraliza en esa institución, apareciendo como ‘anclaje’ de la dupla.

A continuación se presenta el resultado de la matriz aplicado a este caso, en donde aparece la información correspondiente a la unidad de análisis, la dupla de Consejeros Juveniles, en relación a la información sobre el territorio en el cual opera.

⁴¹ El edificio del CMD Oeste en su primer piso se compone de aulas o habitaciones que son utilizadas para diversas actividades, algunas de ellas están determinadas permanentemente a la prestación de determinados servicios pero otras funcionan como espacios SUM (salas de usos múltiples), están nominadas como ‘talleres’ y se ordenan numéricamente.

CONCEPTO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	TERRITORIO CMD
MICRO IMPLEMEN- TACIÓN (1).	TERRITORIO (1.1) Características del territorio significativas en el trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	BARRIO/S (1.1.1)	a. Dimensión geográfica	Intermedia: Entre 1.501 y 3.000 Km2
			b. Zona de abordaje:	Imprecisa: No presenta límites geográficos específicos
			c. Conectividad	Alta: 4 o más líneas de colectivo
			d. Distancia Macro y Micro Centro.	Cerca: Entre 0 y 3999 km
			e. Tipo de Población	Menores: Menores de 18 años
		OFERTA ESCOLAR (1.1.2)	a. Modalidades educativas	Pocos: No hay por lo menos una institución de cada modalidad
			b. Matrícula	Insuficiente: No logra ser cubierta
			c. Vinculación	Con Referente Institucional: Existe la figura
		ANCLAJE (1.1.3)	a. Integración	Media: Presenta 2 a 4 criterios
		ESPACIO PUENTE (1.1.4)	a. Cantidad y Diversidad	Poca: 3 espacios
			b. Articulación	Media: 3 o 4 criterios
	FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS (ADAPTABILIDAD) (1.2) Características de trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	COMPOSICIÓN (1.2.1)	a. Rotación	Media: 2 o 3 duplas
			b. Antigüedad	Baja: Hace menos de 1 año
		MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2)	a. Presencial territorial	Media: 2 o 3 días de la semana
			b. Protocolos de acción	Muchos: 3 o más modos de proceder exclusivos
			c. Objetivos internos	Pocos: 1 o 2 metas
		MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3)	a. Marco de vinculación	Individual: Más de la mitad de los abordajes
			b. Abordajes	Puntuales: Menos de la mitad de los

El territorio aparece con una dimensión territorial **intermedia**, ya que no sobrepasa los 3 Km2. Aun así, la zona de abordaje se presenta como **imprecisa**, ya que los barrios tienen límites geográficos aproximados (no-precisos), a lo que se suma que hacia el oeste la zona de intervención de la dupla no aparece delimitada. Estos barrios se ubican **cerca** del Macro/Micro centro, a lo que se suma una **alta** conectividad, dada por las cuatro líneas de colectivo que transitan la zona.

La dupla presenta mayores abordajes con respecto a **jóvenes menores** de dieciocho años, quienes asisten a EESO.

Con respecto a la oferta escolar, hay **poca** diversidad de modalidades educativas, ya que aparecen dos EESO, pero ningún EEMPA y ninguna EET entre los límites de este territorio. La dupla se vincula con una EET, tres ESSO y seis EEMPAS que se ubican fuera de los barrios, la

mayoría de ellas en el Macro/Micro centro. La particularidad de este caso es que en tres EESO existe la figura de Referente Institucional, por lo que es el único caso en donde la vinculación entre el Vuelvo a Estudiar y las escuelas toma un carácter programático. En estos tres casos todo lo referido a los jóvenes incorporados a través del Vuelvo a Estudiar se centraliza en dicho actor escolar.

La matrícula se presenta como **insuficiente**, esto es, la demanda de escolarización que recibe la dupla no logra ser cubierta con las instituciones existentes en el territorio. De acuerdo a lo observado, con respecto a los jóvenes menores, la demanda de escolarización logra ser cubierta con las instituciones que se encuentran cercanas a los barrios, mientras que en el caso de jóvenes adultos la correlación oferta-demanda es más desequilibrada, ya que los jóvenes se inscriben principalmente en instituciones del Macro/Micro centro.

Con respecto al anclaje, el nivel de integración es **medio**, apareciendo cuatro criterios de integración: la promoción del Plan Vuelvo a Estudiar por parte de la institución, la existencia de abordajes conjuntos, la prestación permanente de los consejeros en la institución y la articulación institucional en actividades o eventos. Esta vinculación se presenta con algunas particularidades, ya que por las características de la institución (en la que funcionan muchas oficinas estatales), la actividad de los consejeros se presenta con total autonomía e independencia, apareciendo sólo una vinculación formal con trabajadores del Centro de Atención al Ciudadano, con el que los consejeros coordinan la entrada y salida del Taller. A su vez, la vinculación en cuanto a actividades y eventos en torno de los jóvenes se sostiene principalmente en un trabajo coordinado con los trabajadores del Punto Digital⁴², con los que se sostienen los abordajes conjuntos.

Otra especificidad de este anclaje es que la institución presenta una zona de intervención muy amplia, ya que al ser el centro de Distrito se vincula con una población masiva, proveniente de muchos barrios. Esta circunstancia genera que la visibilización del programa y el trabajo de los Consejeros tenga una escala diferente que el resto de las duplas.

⁴² Los 'Puntos Digitales' son espacios multimediales que tienen como propósito promover la inclusión social garantizando mayor acceso al uso de las Tics (tecnologías de información y comunicación) a niñas, niños y jóvenes de 13 a 18 años. Consta de una sala con equipamiento, para la apropiación pública y gratuita de las nuevas tecnologías. Desde 2013, se utilizan para el uso libre o para el dictado de capacitaciones en las instalaciones del Centro Municipal de Distrito Oeste. <http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/distritos/distrito-oeste/punto-oeste-distrito-digital-joven>

En relación a los espacios puente, aparece **poca** cantidad y diversidad, existiendo dos capacitaciones del programa Nueva Oportunidad, una en el propio CMD y otra en el CCB. Se suma como un tercer espacio el Punto Digital, donde se realizan varias actividades juveniles, como un espacio de inclusión. El nivel de articulación con estos espacios es **intermedio**, apareciendo la incorporación de jóvenes y la coordinación permanente con referentes.

Con respecto a la composición de la dupla, aparece un nivel **medio** de rotación combinado en la actualidad con una **baja** antigüedad en el trabajo conjunto, ya que los trabajadores conforman la dupla de trabajo hace menos de un año.

La modalidad de trabajo en el territorio aparece con una presencia de intensidad **media**, de tres días por semana en el anclaje. Se verifican **muchos** protocolos de acción en relación a la organización del trabajo. La particularidad del anclaje, situado en el medio de tres barrios pero como una institución externa a todos ellos, genera que la realización de vivistas domiciliarias o el desplazamiento por el barrio no se dé como algo fluido, sino que aparezca como algo planificado por parte de la dupla.

Por otro lado, la dispersión de los abordajes genera protocolos de acción relacionados a la vinculación que se mantiene con cada uno de los jóvenes abordados, apareciendo un esquema de prioridades que genera que algunas intervenciones se sostengan principalmente desde la comunicación telefónica y se destine mayor tiempo a aquellos jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad.

Con respecto a la modalidad de intervención, aparecen más abordajes sostenidos en un marco de vinculación **individual**. Puede plantearse que las mayores intervenciones en torno de jóvenes menores de edad generan un trabajo más intensivo con respecto a las familias, dentro de un esquema de visitas domiciliarias. Otro aspecto característico de este caso es la existencia de muchas intervenciones **puntuales**, esto es, con mayoría de jóvenes que no tienen vinculación con otros programas territoriales y que se vinculan únicamente con el Vuelvo a Estudiar por cuestiones en torno de lo escolar.

Cabe aclarar que aparecen abordajes de carácter integral, donde el trabajo de los consejeros se articula mayoritariamente con organismos vinculados a niños y adolescentes, como la Dirección Provincial de Niñez y la Secretaría de Abordajes Específicos.

Como interpretación general para esta unidad de análisis se presenta la característica exclusiva de la institución donde se realiza el anclaje en el territorio, que genera una modalidad de trabajo muy diferente al resto de las duplas. A su vez, es característico de este caso el trabajo con jóvenes menores y una mayor vinculación con EESO a través de la figura del Referente Institucional.

5.1. d. Caso número 4: Dupla número 4 - Barrios Empalme Graneros y Larrea

Empalme es un barrio de amplias dimensiones que se extiende desde la Av. Sorrento al norte, hasta la calle Junín al sur y desde un límite este en las vías del Ferrocarril Sarmiento hasta la Avenida Provincias Unidas. Es un barrio histórico de la ciudad de Rosario y con casi 30.000 habitantes es reconocido por su cuadrícula ancha, sus distancias largas, su aspecto bajo y la actividad histórica de sus talleres metalúrgicos, carpinterías y demás fábricas.

Esta zona presenta un constante crecimiento, que genera la diferenciación entre las áreas de casas más tradicionales, de las zonas recientemente pobladas y los asentamientos irregulares que hacen crecer al barrio hacia el norte de Avenida Génova.

Las instituciones estatales aparecen dispersas. Sobre la Av. Génova se ubica la EESO N° 251 y en el mismo edificio por la tarde funciona una EETP, institución que se sitúa frente al Centro de Salud y aparece como la zona más transitada o central del barrio. Unas cuadras más al sur aparece la calle J. J. Paso como un corredor comercial que es el otro punto dinámico del barrio. Por su larga historia y tradición aparecen varias instituciones como vecinales, clubes y bibliotecas, y durante los últimos años también ha aumentado el número de organizaciones y centros culturales, muchos de ellos como parte del trabajo de base de diferentes fuerzas políticas.

Larrea aparece como un barrio muy emparentado con Empalme Graneros, ya que se extiende aledaño al mismo, desde la Avenida Provincias Unidas hasta la Avenida Circunvalación, entre las calles Juan B. Justo (al norte) y Juan José Paso (al sur). Este pequeño barrio se caracteriza por su desarrollo poblacional más reciente, y con un aspecto más agreste, ya que su cuadrícula se va desdibujando al acercarse a la Av. Circunvalación, y se presentan algunas zonas verdes. En este barrio aparecen solamente dos instituciones municipales, el CCB 'La tierrita' y el Centro de Salud N° 16.

El comienzo de la intervención del Vuelvo a Estudiar en esta zona se da a partir de la inclusión de algunos jóvenes en las escuelas de Empalme Graneros en el año 2013. Durante el primer tiempo la dupla asignada trabajaba con un horario fijo al interior de la EESO N° 251. Después de un tiempo, este tipo de anclaje comenzó a obstaculizar la vinculación con los jóvenes desescolarizados y a generar, con ello, una distorsión en el rol de la dupla de consejeras. La

intervención encontró un mejor formato a partir de la articulación de las consejeras con un referente barrial trabajador del Ministerio de Desarrollo Social, que fue el que comenzó a vincularlas con los jóvenes del barrio. A partir de ese momento el abordaje en la zona se sostuvo a partir de las visitas domiciliarias, el desplazamiento por el territorio y el anclaje ocasional en instituciones.

Durante el año 2015, con la incorporación de una nueva trabajadora, la dinámica de trabajo comenzó a sostenerse a partir de una articulación más permanente con el CCB ‘La Tierrita’, situado en el barrio Larrea, desde donde se comenzaron a centralizar las intervenciones en ambos barrios. En el año 2016, una nueva dupla de consejeros es adjudicada a este territorio y es en ese momento en donde se comienza con una dinámica de anclaje semanal permanente en dicho CCB.

A continuación se presenta el resultado de la matriz aplicado a este caso, en donde aparece la información correspondiente a la unidad de análisis, la dupla de Consejeros Juveniles, en relación a la información sobre los dos barrios en los cuales opera

CONCEPTO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	BARRIO EMPALME	BARRIO LARREA
MICRO IMPLEMENTACIÓN (1).	TERRITORIO (1.1) Características del territorio significativas en el trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	BARRIO/S (1.1.1)	a. Dimensión geográfica	Extensa: 3.001 Km2 o superior	Acotada: Entre 0 y 1.500 Km2
			b. Zona de abordaje:	Precisa: Presenta límites geográficos específicos	Precisa: No presenta límites geográficos específicos
			c. Conectividad	Alta: 4 o más líneas de colectivo	Media: Entre 2 y 3 líneas de colectivo
			d. Distancia Macro y Micro Centro.	Medianamente cerca: Entre 4000 Km. y 6999 Km	Medianamente cerca: Entre 4000 Km. y 6999 Km
			e. Tipo de Población	Mayores: Mayores de 18 años	Mayores: Mayores de 18 años
		OFERTA ESCOLAR (1.1.2)	a. Modalidades educativas	Muchas: Hay más de una institución de por lo menos una modalidad	Pocas: No hay por lo menos una institución de cada modalidad
			b. Matrícula	Insuficiente: No logra ser cubierta	Insuficiente: No logra ser cubierta
			c. Vinculación	Sin Referente Institucional: No existe la figura	Sin Referente Institucional: No existe la figura
		ANCLAJE (1.1.3)	a. Integración	-	Alta: Presenta 5 criterios
		ESPACIO PUENTE (1.1.4)	a. Cantidad y Diversidad	Poca: 3 espacios	Poca: 3 espacios
			b. Articulación	Baja: 1 o 2 criterios	Alta: 5 criterios
	FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS (ADAPTABILIDAD) (1.2) Características de trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	COMPOSICIÓN (1.2.1)	a. Rotación	Media: 2 duplas	
			b. Antigüedad	Baja: Hace menos de 1 año	
		MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2)	a. Presencial territorial	Baja: 1 día de la semana	Media: 2 o 3 días de la semana
			b. Protocolos de acción	Muchos: 3 o más modos de proceder exclusivos	
			c. Objetivos internos	Muchos: 3 o más metas	Pocos: 1 o 2 metas
		MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3)	a. Marco de vinculación	Individual: Más de la mitad de los abordajes	Grupal: Menos de la mitad de los abordajes
			b. Abordajes	Puntuales: Menos de la mitad de los abordajes	Integrales: Más de la mitad de los abordajes

Se considera pertinente comenzar la lectura de los indicadores refiriendo que la rotación de trabajadores es **media**, ya que tres duplas han abordado este territorio. A su vez, la antigüedad de la dupla actual es **baja**, ya que conforman un equipo de trabajo desde hace menos de un año.

El barrio de Empalme Graneros es el que presenta mayores abordajes del programa y aparece como una dimensión geográfica **extensa**, que a partir de sus límites específicos, genera una zona de abordaje delimitada de forma **precisa**. A pesar de esta extensión, aparecen zonas dentro del barrio en donde los consejeros tienen una presencia más intensiva, como por ejemplo la calle Olavarría o la calle Garzón. El barrio presenta una conectividad **alta**, ya que más de cuatro líneas de colectivo conectan a la zona con el resto de la ciudad y se ubica **medianamente cerca** del Macro/Micro centro.

Con respecto a la oferta educativa, por la extensión del barrio, aparecen **muchas** modalidades educativas, esto es, más de una institución por modalidad. Aun así, según los indicadores, la matrícula disponible en el barrio no logra cubrir la demanda de escolarización de nivel secundario existente, por lo que aparece como **insuficiente**. Actualmente la dupla de vincula con dos ESSO y un EEMPA que se ubican dentro de los límites del barrio, y otras tres ESSO y otros cuatro EEMPAS que se ubican fuera del barrio, estos últimos todos en el Macro o Micro centro. Las características insuficientes de la oferta de enseñanza de adultos se presenta como determinante para la dupla, ya que la mayoría de re-vinculaciones se dan con **jóvenes mayores** de 18 años. Ninguna de estas instituciones presenta la figura de Referente Institucional del Vuelvo a Estudiar, por lo que la vinculación es a través de otros actores escolares.

En este barrio la dupla no presenta un trabajo permanente en alguna institución, ya que el anclaje territorial se realiza en bario Larrea. Con respecto a las instituciones, la mayor frecuencia de contacto se realiza con el Centro de Salud, pero sólo con fines específicos y sin presentar una lógica de presencia pre-establecida.

Con respecto a los espacios puente, el indicador arroja **poca** diversidad de espacios de capacitación para jóvenes, ya que existe sólo una capacitación del programa de Nueva Oportunidad (Automotor) en una organización de base del barrio. La articulación con respecto a ese espacio es de nivel **bajo**, apareciendo sólo la modalidad de incorporación de jóvenes y de articulación con referentes. Aun así, aparecen dos instituciones por fuera del barrio que se posicionan como herramientas de educación no-formal muy utilizadas por los consejeros ya que por su ubicación se presentan como accesibles para los jóvenes de Empalme Graneros. Las mismas son la Escuela N° 1232 “Santo Domingo Savio” (ubicada en el barrio Ludueña norte) y el Colegio Salesiano San José (ubicado en el Micro centro), ambas correspondientes al esquema de enseñanza particular incorporada (privadas) y con una oferta variada de capacitación en oficios. Con estas dos instituciones la articulación de la dupla es baja, ya que se limita a realizar la inscripción de los jóvenes.

En relación a la modalidad de trabajo en este barrio, la presencia territorial es de **baja** intensidad, ya que los consejeros no tienen una presencia fija en el barrio, sino que únicamente realizan visitas domiciliarias. A partir de lo recuperado, se puede decir que los consejeros

recorren el territorio una o dos veces por semana y que el trabajo se presenta disperso, ya que no se centraliza el trabajo en ninguna institución. Aparecen muchos protocolos de acción vinculados a la forma de organizar los abordajes en el barrio y muchos objetivos internos en torno de organizar la presencia en el barrio y a ampliar la articulación con instituciones como una forma de dar un mejor enmarque a la actuación del Vuelvo a Estudiar.

Los abordajes en este barrio se sostienen mayoritariamente en un marco de vinculación **individual**, ya que los consejeros se encuentran con los jóvenes a partir de visitas domiciliarias. A su vez, los abordajes se presentan como **puntuales**, esto es, la dupla se vincula mayormente con jóvenes que no tienen una vinculación con otros programas o instituciones territoriales.

El barrio Larrea presenta una dimensión geográfica **acotada**, y como una zona de abordaje de límites **precisos**. Este barrio también se presenta **medianamente cerca** del Macro/Micro centro, ya que no supera los 6999 Km2 de distancia con el punto de referencia, pero aparece con una conectividad **media**, ya que aparecen tres líneas de colectivo que conectan al barrio con el resto de la ciudad.

Con respecto a la oferta escolar, aparece **poca** diversidad de modalidades, ya que existe una sola EESO dentro de los límites del barrio. Con respecto a los abordajes de este barrio, la re-vinculación escolar se da con un esquema de ofertas educativa similar al de Empalme Graneros. En el caso de este barrio, la matrícula se presenta como **insuficiente**, ya que aparecen instituciones educativas de otros barrios para hacer frente a la demanda de escolarización.

Los consejeros presentan una integración **alta** en la institución de anclaje, ya que se verifican los cinco criterios, incluida la participación de la dupla en las reuniones de equipo institucional. Aparece como un rasgo característico de este caso que el nivel de integración alto se combina en el trabajo cotidiano con una autonomía de trabajo de los consejeros, ya que la organización de las tareas no se anuda completamente a la institución, que deriva de que la dupla no aborda exclusivamente dicho barrio. El nivel de integración con el anclaje presenta una impronta importante en el trabajo de los consejeros ya que la mayoría de abordajes de Larrea presenta un carácter **integral**, ya que los abordajes se dan principalmente con los jóvenes que frecuentan la institución.

Con respecto a los espacios puente, aparece **poca** diversidad, ya que aparecen tres ofertas de capacitación. Dos de ellas son capacitaciones de Nueva Oportunidad en la institución de anclaje, con la que los consejeros tienen una **alta** articulación, basada en la participación en la actividad del Tercer Tiempo. Aparece por otro lado, la vecinal del barrio, que tiene una amplia variedad de talleres y cursos para jóvenes, lo que aparece como un recurso más para los consejeros. Esta articulación alta con las dos capacitaciones se vincula con el marco de vinculación **grupal** que presenta la mayoría de abordajes de la dupla en este barrio.

La modalidad de trabajo se caracteriza por una presencia territorial **media**, ya que los consejeros tienen una presencia de tres veces por semana en el anclaje. Aparecen **muchos** protocolos de acción relacionados a la recepción de demandas de intervención y a la vinculación con las escuelas y aparece sólo un objetivo interno vinculado a la organización del trabajo en el territorio.

Como interpretación general de esta unidad de análisis, se puede decir que se caracteriza por la gran diferencia en la modalidad de trabajo que presenta la dupla en cada uno de los barrios donde interviene. Se puede decir que esto es producto de la realización del anclaje en una institución por fuera del barrio donde originalmente se implementó el programa, y un consecuente aumento de intervenciones en dicho barrio, Larrea, como consecuencia de la presencia en la institución y el alto nivel de integración de los consejeros a la misma. Por su parte, el tipo de abordaje de barrio Empalme Graneros aparece condicionado por el esquema de micro-implementación, que genera intervenciones de tipo puntual, esto es, los jóvenes se vinculan exclusivamente con los consejeros y con el programa Vuelvo a Estudiar a través de vivistas domiciliarias de estos últimos, no apareciendo otras instituciones interviniendo en el abordaje, de lo que se puede inferir que son jóvenes escasamente institucionalizados.

Sumado a esto, se observa que en Larrea, el sostenimiento de los abordajes en un marco de vinculación grupal, donde los consejeros frecuentan a los jóvenes en actividades distendidas e informales, disminuye la actuación a través de visitas domiciliarias. La experiencia de esta modalidad de intervención, lleva a la dupla a proponerse poder generar ese esquema de trabajo similar en el otro barrio, donde a partir de las características territoriales esta modalidad se dificulta.

5.1. e. Caso número 5: Dupla número 5 – Barrios Ludueña y Emaús

Ludueña es un histórico barrio de la ciudad, un territorio extenso pero de dimensiones cercanas a la hora de recorrerlo. Se extiende entre las Avenidas Eva Perón al sur y Juan José Paso al norte, y abarca todo el territorio del cruce ferroviario más grande de la ciudad, presentando un límite este en la calle Avellaneda y un límite oeste en la calle Solís. Esta particularidad genera una zona sin un ordenamiento tradicional, ya que a las áreas más tradicionales de casas modernas y establecimientos industriales, se le suman viviendas establecidas en el entretejido de las vías, lo que imprime la característica de un armado progresivo y de recovecos sólo reconocibles para los vecinos. Estos asentamientos al costado de las vías fueron creciendo en los últimos veinte años, con familias provenientes de otros barrios y de otras provincias. La densidad poblacional del barrio es alta en relación a su geografía y en general se trata de familias con ingresos medios o bajos. El barrio presenta una historia densa aunque de reciente creación (1997) y se caracteriza por la presencia de históricas organizaciones barriales, comedores e instituciones sociales, muy referenciadas por los vecinos y cargadas de trayectoria de compromiso social.

El barrio cuenta con varias instituciones estatales, encontrándose allí el CMD Noroeste, lo que genera una presencia importante de políticas públicas. Se presentan tres CCB municipales ubicados a lo largo del territorio, cuatro Centros de Salud y varias instituciones educativas públicas y privadas. Se suma a este armado institucional nueve clubes deportivos.

Por otra parte, Emaús es un barrio de dimensión acotada que se encuentra por fuera de la Avenida Circunvalación, en la zona conocida como Fisherton. Sus límites geográficos son al este la calle Colombes Bis, al norte la calle Schweitzer, al este la calle Wilde y al sur la calle La República. Es un barrio de reciente población, pequeño, y que resulta muy familiar a la hora de recorrerlo.

Aparece un Centro de Salud y un CCB como las instituciones municipales descentralizadas. Aparece como una institución que se destaca el predio correspondiente al Polideportivo Siete de Septiembre. El barrio comparte la geografía que se extiende entre Avenida Circunvalación y el brazo del arroyo Ludueña con las vecinales de Stella Maris y Siete de Septiembre (La Bombacha), barrios que están íntimamente relacionados y que comparten instituciones estatales, como también instituciones barriales, que realizan un fuerte trabajo social.

En los inicios del Vuelvo a Estudiar en 2013, una sola dupla de consejeros tomaba los territorios de Ludueña, Emaús y Empalme graneros por lo que el trabajo era muy disperso y no aparecía una presencia fija en una institución. A través de los años, con la conformación de nuevas duplas de trabajo, el esquema de distribución de territorios se ha ido modificando. Desde 2015 hasta la actualidad una misma dupla ha operado en los dos barrios, establecido horarios fijos y organizando una presencia semanal en tres instituciones.

A continuación se presenta el resultado de la matriz aplicado a este caso, en donde aparece la información correspondiente a la unidad de análisis, la dupla de Consejeras Juveniles, en relación a la información sobre los dos barrios en los cuales opera.

CONCEPTO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	BARRIO LUDUEÑA	BARRIO EMAUS
MICRO IMPLEMENTACIÓN (1).	TERRITORIO (1.1) Características del territorio significativas en el trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	BARRIO/S (1.1.1)	a. Dimensión geográfica	Extensa: 3.001 Km2 o superior	Acotada: Entre 0 y 1.500 Km2
			b. Zona de abordaje:	Precisa: Presenta límites geográficos específicos	Imprecisa: No presenta límites geográficos específicos
			c. Conectividad	Alta: 4 o más líneas de colectivo	Media: Entre 2 y 3 líneas de colectivo
			d. Distancia Macro y Micro Centro.	Cerca: Entre 0 y 3999 km	Lejos: 7000 km o superior
			e. Tipo de Población	Mayores: Mayores de 18 años	Menores: Menores de 18 años
		OFERTA ESCOLAR (1.1.2)	a. Modalidades educativas	Muchas: Hay más de una institución de por lo menos una modalidad	Pocas: No hay por lo menos una institución de cada modalidad
			b. Matrícula	Suficiente: logra ser cubierta	Insuficiente: No logra ser cubierta
			c. Vinculación	Sin Referente Institucional: No existe la figura	Sin Referente Institucional: No existe la figura
		ANCLAJE (1.1.3)	a. Integración	Media: Presenta 2 a 4 criterios	Media: Presenta 2 a 4 criterios
		ESPACIO PUENTE (1.1.4)	a. Cantidad y Diversidad	Mucha: 7 o más espacios	Intermedia: 4 a 6 espacios
			b. Articulación	Media: 3 o 4 criterios	Media: 3 o 4 criterios
	FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS (ADAPTABILIDAD) (1.2) Características de trabajo de la dupla de Consejeros Juveniles.	COMPOSICIÓN (1.2.1)	a. Rotación	Media: 2 o 3 duplas	
			b. Antigüedad	Alta: Hace más de 2 años	
		MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2)	a. Presencial territorial	Media: 2 o 3 días de la semana	Baja: 1 día de la semana
			b. Protocolos de acción	Muchos: 3 o más modos de proceder exclusivos	
			c. Objetivos internos	Pocos: 1 o 2 metas	Ninguno: Ninguna meta
		MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3)	a. Marco de vinculación	Individual: Más de la mitad de los abordajes	Individual: Más de la mitad de los abordajes
			b. Abordajes	Integrales: Más de la mitad de los abordajes	Puntuales: Menos de la mitad de los abordajes

En cuanto a la composición de la dupla de trabajo, aparece una rotación **media**, ya que fueron dos duplas las que abordaron estos barrios. Un dato relevante es la **alta** antigüedad en el trabajo de la dupla actual, que se conformó hace más de dos años.

Ludueña se presenta como una dimensión geográfica **extensa**, de más de 3.000 Km², y como una zona de abordaje de límites geográficos **precisos**. Se ubica **cerca** del Macro/Micro centro y la movilidad pública que circula por el barrio consta de más de cuatro líneas de colectivo, lo que resulta en una conectividad **alta** del barrio con el resto de la ciudad. La mayoría de abordajes se presenta con **jóvenes mayores** de dieciocho años.

Con respecto a las modalidades educativas, aparece **much**a diversidad en este barrio, ya que presenta tres ESSO, dos EEMPAS y tres EET. A su vez, aparece la oferta escolar de la comunidad salesiana, sumando una EESO y una EEMPA que se presentan como ofertas accesibles para jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa o social. La matrícula aparece como **suficiente** ya que la demanda de escolarización logra ser cubierta con las unidades educativas que existen en el barrio. La vinculación con todas las escuelas se presenta sin Referente Institucional.

El anclaje en este barrio se realiza en el CCB ‘Ludueña Sur’ y en el CCB ‘Ludueña Norte’. En ambos casos se presenta un nivel **medio** de integración. Con respecto a la primera institución se verifican cuatro criterios, entre los que se destaca la articulación institucional en la organización de actividades y eventos barriales. Con respecto a la otra institución, el nivel medio de integración se corresponde a sólo tres criterios verificados, presentando un esquema de vinculación más acotado y formal.

Con respecto a los espacios puentes, se registra **much**a cantidad y diversidad, apareciendo cinco capacitaciones de Nueva Oportunidad y una capacitación de CECLA, a lo que se suman las capacitaciones de la Escuela Domingo Savio. Aparece una modalidad de articulación **intermedia**, ya que la modalidad de vinculación con todos los grupos de jóvenes aparece anudada a un protocolo de acción de la dupla, que es realizar visitas puntuales a los espacios y después continuar los abordajes a través de la coordinación con los referentes de los mismos y las visitas domiciliarias a los jóvenes, no participando de forma permanente en ningún espacio de ‘Tercer Tiempo’, ni actividad grupal.

Con respecto a la modalidad de trabajo, aparece una presencia de **media** intensidad en el territorio, dada por los dos días en la semana en las que la dupla está en el barrio. Se registran muchos protocolos de acción, vinculados a las formas de organizar el trabajo. Aparece un solo objetivo interno, vinculado a la organización del trabajo en uno de los dos anclajes.

En cuanto a las modalidades de intervención, la mayoría de los abordajes se presentan como **integrales**, ya que ya mayoría de jóvenes está vinculada con otro programa o institución en el territorio. La mayoría de abordajes presentan un marco de intervención **individual**, sostenidos a partir de visitas domiciliarias o encuentros personales con los jóvenes.

Emaús presenta una dimensión geográfica **acotada**, y aparece como una zona de intervención de límites **imprecisos**. Si bien el barrio oficial presenta límites precisos, las familias de los barrios aledaños se vinculan con un mismo grupo de instituciones y los límites no circunscriben la movilidad y/o circulación de los vecinos entre los tres barrios. El barrio se ubica **lejos** del Macro/Micro centro y con una conectividad **media**, apareciendo dos líneas de colectivo que lo conectan con el resto de la ciudad. La mayoría de abordajes que presenta el programa en el territorio es con respecto a **jóvenes menores**.

La zona de Emaús presenta **poca** diversidad de oferta escolar, ya que no existe un EEMPA en el barrio. La matrícula se presenta como **insuficiente**, ya que no logra absorber toda la demanda de escolarización que se presenta en el barrio. Esta circunstancia se presenta principalmente con los jóvenes mayores, que deben concurrir a EEMPAS por fuera del barrio. Con respecto a esto, aparecen muchas situaciones de imprevisibilidad, en donde aumenta la tensión en lo laboral ya que la re-vinculación debe ser generada en circunstancias menos favorables para el sostenimiento, ya que se realiza en instituciones muy lejanas al barrio.

Con respecto a los espacios puente, en Emaús aparece una cantidad y diversidad **intermedia** de capacitaciones, existiendo cinco capacitaciones de Nueva Oportunidad. La articulación se presenta como **intermedia** con dichos espacios, ya que dos de ellos se desarrollan en la institución de anclaje pero no aparece una participación permanente de la dupla en ningún Tercer Tiempo.

Con respecto a la institución de anclaje, la integración presenta un nivel **medio**, apareciendo cuatro criterios, con la colaboración de las consejeras en actividades institucionales pero sin la participación de las mismos en la reunión de equipo.

La modalidad de intervención se genera concurriendo un solo día a la institución de anclaje, lo que genera una presencia de intensidad **baja** en el barrio. Aparecen muchos protocolos de acción vinculados a la organización del trabajo y no aparecen objetivos internos que se originen en circunstancias territoriales.

En cuanto a las características de los abordajes, el marco de vinculación con los jóvenes es **individual**, y la mayoría de los abordajes presenta un carácter **integral**.

Como interpretaciones generales de este caso, aparece la particularidad de que los dos barrios en los que se implementa el Vuelvo a Estudiar a través de esta dupla de consejeras se encuentran distantes entre sí, esto es, no son aldeaños, lo que genera la aparición de planificación específicos. A su vez, aparecen diferencias territoriales que generan un trabajo más estandarizado en Ludueña y un trabajo con mayores situaciones de imprevisibilidad en Emaús, lo que principalmente se anuda a los diferentes esquemas de oferta educativa.

Aparece la particularidad de que la dupla presenta una presencia de **baja** intensidad en cada zona de trabajo, ya que asiste una vez por semana a cada CCB (Emaús, Ludueña Norte y Ludueña Sur) donde realiza el anclaje. En ninguna de las tres la dupla forma parte del equipo institucional, a pesar de la antigüedad de su trabajo en dichos territorios. Este factor puede vincularse al esquema de trabajo altamente disperso, en donde si bien aparece una articulación con muchos grupos de jóvenes, el bajo nivel de integración a los grupos deriva en una mayoría de vinculaciones individuales con los jóvenes abordados. Esta dispersión territorial genera muchos protocolos de acción convenidos por la dupla, posibilitados también por la antigüedad de trabajo conjunto y que tienen el fin de codificar circunstancias y establecer formas de proceder para situaciones similares. Se observa que si bien son muy diferentes los contextos territoriales, la actuación de las consejeras con respecto a los anclajes y a los espacios puente es similar en uno y en otro, anudándose el comportamiento más a las definiciones de la dupla que a factores territoriales.

Con la presentación de los resultados en torno de esta unidad de análisis finaliza el primer apartado de esta sección. La principal interpretación que surge de estas informaciones es la gran diversidad de características territoriales que presentan las zonas de abordaje y a su vez, las modalidades tan específicas en las que los aspectos relevados por los indicadores se anudan en la práctica local de la dupla de consejeros. Una vez relevadas y descriptas estas configuraciones locales de micro-implementación, es posible presentar algunos aspectos que toma el programa Vuelvo a Estudiar en general.

5.2. Interpretaciones Generales

Una vez presentados los datos producidos por la matriz en torno de cada unidad de análisis, en el presente apartado se realiza una lectura de la información tomando en consideración todos los casos y generando desde allí resultados de investigación en torno de la forma extendida que asume el programa Vuelvo a Estudiar en Rosario. El presente apartado complementa al anterior, ya que presenta algunos aspectos de las dinámicas territoriales que aparecen afectando el funcionamiento de las duplas.

Se realiza una lectura horizontal de la matriz de datos, ya que el análisis se realiza en torno de cada uno de los indicadores contruidos. Se presenta una interpretación sobre aquellos indicadores que resultan relevantes por la capacidad de generalización que presentan. Esta lectura es complementada y profundizada a partir de informaciones recuperadas en el trabajo de campo.

A continuación se presenta la matriz de operacionalización con los resultados arrojados por todas las unidades de análisis, a partir de la cual se desprenden las interpretaciones del apartado.

VARIABLE	INDICADOR	DO - R	DO - SL	DO - B	DO - CMD	DN - EM	DN - LA	DN - LU	DN - EM
BARRIO/S (1.1.1)	a. Dimensión geográfica	Intermedia	Acotada	Extensa	Intermedia	Extensa	Acotada	Extensa	Acotada
	b. Zona de abordaje:	Precisa	Precisa	Imprecisa	Imprecisa	Precisa	Precisa	Precisa	Imprecisa
	c. Conectividad	Media	Baja	Media	Alta	Alta	Media	Alta	Media
	d. Distancia.	Lejos	Lejos	Medio	Cerca	Medio	Medio	Cerca	Lejos
	e. Tipo de Población	Mayores	Mayores	Mayores	Menores	Mayores	Mayores	Mayores	Menores
OFERTA ESCOLAR (1.1.2)	a. Modalidades educativas	Suficientes	Pocas	Muchas	Pocas	Muchas	Pocas	Muchas	Pocas
	b. Matrícula	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente
	c. Vinculación	Sin RI	Sin RI	Sin RI	Con RI	Sin RI	Sin RI	Sin RI	Sin RI
ANCLAJE (1.1.3)	a. Integración	Media	Alta	Baja	Media	-	Alta	Media	Media
ESPACIO PUENTE (1.1.4)	a. Cantidad y Diversidad	Mucha	Intermedia	Poca	Poca	Poca	Poca	Mucha	Intermedia
	b. Articulación	Media	Alta	Media	Media	Baja	Alta	Media	Media
COMPOSICIÓN (1.2.1)	a. Rotación	Alta	Media		Media	Media		Media	
	b. Antigüedad	Baja	Baja		Baja	Baja		Alta	
MODALIDAD DE TRABAJO (1.2.2)	a. Presencial territorial	Media	Alta	Baja	Media	Baja	Media	Media	Baja
	b. Protocolos de acción	Pocos	Muchos		Muchos	Muchos		Muchos	
	c. Objetivos internos	Pocos	Pocos	Muchos	Pocos	Muchos	Pocos	Pocos	Ninguno
MODALIDAD DE INTERVENCIÓN (1.2.3)	a. Marco de vinculación	Individual	Grupal	Individual	Individual	Individual	Grupal	Individual	Individual
	b. Abordajes	Integrales	Integrales	Integrales	Puntuales	Puntuales	Integrales	Integrales	Puntuales

Con respecto a la variable Barrio, el trabajo de los consejeros puede aparecer más concentrado o más disperso territorialmente, de acuerdo a como se combine la extensión territorial con la delimitación de la zona de abordaje. Se puede interpretar que **cinco de los ocho barrios presentan un esquema de trabajo disperso**, que implica que los jóvenes abordados por la dupla de Consejeros Juveniles tienen domicilios alejados unos de otros (por la extensión del barrio o porque la dupla presenta una zona de intervención imprecisa, que no se limita a un solo barrio). Esta circunstancia genera menores posibilidades de interactuar periódicamente con los jóvenes abordados, generando la aparición de protocolos de acción territoriales para poder mantener la vinculación con todos.

A su vez, surge como un hallazgo de investigación el hecho de que los Consejeros Juveniles están a disposición para cubrir todo el territorio de los distritos. Esto es, cuando existen demandas de intervención por fuera de los barrios específicamente adjudicados, es el equipo distrital el que define a qué dupla corresponde la intervención, quedando así cubierta toda la geografía de los Distritos. El Vuelvo a Estudiar se presenta con una lógica principal de movilidad de los operadores territoriales, que si bien centralizan su trabajo en cada barrio, presentan una lógica de búsqueda de la población objetivo (en base principalmente al mecanismo de visita domiciliaria como primera acción de intervención). En relación a esto, se observa que la movilidad amplia, dispersa y escasamente controlada puede ser considerada como un aspecto central del trabajo del Consejero Juvenil entendido como un actor territorial.

Esta característica aporta especificidad al programa, ya que genera una modalidad de intervención diferente de otras instituciones territoriales, principalmente Escuelas, Centros de Salud y/o CCB, que operan principalmente recibiendo y resolviendo demandas de forma centralizada y que presentan una movilidad más acotada y ajustada a la voluntad de los trabajadores. Este esquema también aparece anudado a los orígenes de intervención descritos en la primera parte de esta investigación, que se clasifican en programáticos y no-programáticos. Estos orígenes para cada una de las situaciones de vulnerabilidad educativa sobre las que trabajan los Consejeros Juveniles se presentan como autónomos de las instituciones de anclaje, lo que genera un esquema de dispersión innata de los abordajes.

Con respecto a la conectividad y la ubicación de los barrios en relación al Macro/Micro, la información derivada de la matriz en relación a lo observado en el trabajo de campo, genera la verificación de que estos dos aspectos del barrio influyen fuertemente en el trabajo de los operadores.

Se constata que en aquellos casos (tres) en los que el barrio se ubica lejos y con una conectividad media o baja, las estrategias de inclusión presentan rasgos específicos, ya que mayoritariamente los consejeros recurren a la re-vinculación a través de herramientas específicas (Vuelvo Virtual y/o trayectorias alternativas con trabajos prácticos).

En el resto de los barrios (cinco), las circunstancias son menos extremas y presentan diversas variaciones. Las trayectorias escolares de los jóvenes abordados por el Vuelvo a Estudiar

presenten situaciones de abandono y/o repitencia, lo que genera que el abanico de escuelas se reduzca a aquellas que aceptan a estudiantes con esas trayectorias. Por eso el territorio es determinante ya que habilita diferentes abanicos de alternativas según sea su conectividad con establecimientos educativos más alejados.

Con respecto a la edad de los jóvenes abordados, se presenta un resultado significativo en el hecho de que en **seis de los ocho barrios los Consejeros Juveniles se vinculan principalmente con jóvenes adultos** (mayores de 18 años). Esto puede interpretarse como una adaptación localizada, ya que no aparece como una disposición desde el diseño. Esto genera la aparición de interrogantes en torno de los factores que intervienen en este hecho. Una incipiente consideración recuperada en las entrevistas es la mayor determinación que presentarían los jóvenes mayores a la hora de reincorporarse al sistema escolar y la observación de reiteradas resistencias y dificultades para la re-vinculación que existiría en la población con edades entre 16 y 17 años (derivada de la dinámica muy cambiante de vida de los jóvenes, el fracaso escolar cercano en el tiempo y el esquema de cursado de las instituciones EESO que implica un mayor tiempo de cursado y una mayor dificultad para el reconocimiento de heterogeneidades).

En cuanto a la variable Oferta Escolar, todos los barrios presentan diferentes ofertas de escolarización secundaria. **En la mitad de los casos el nivel de diversidad de modalidades educativas es poco**, ya que los barrios no presentan por lo menos una institución por modalidad. Se corrobora que en todos estos casos, el resultado del indicador responde a la no existencia de la modalidad de educación de adultos en el barrio, esto es, de EEMPAS. Esta circunstancia es corroborada por los entrevistados, que señalan que los mayores niveles de insuficiencia de matrícula aparecen en esta modalidad, que es la principal opción para aquellos jóvenes que vuelven a estudiar con una edad mayor a los dieciocho años. Más allá de esto, todas las duplas presentan vinculaciones con escuelas del barrio y escuelas por fuera del mismo.

En la mayoría de los casos las instituciones escolares que hay en el barrio no absorben toda la demanda de escolarización que se les presenta a los Consejeros Juveniles, ya que **en siete de los ocho casos la matrícula resulta insuficiente**. En dichos casos, los jóvenes abordados por el programa se reincorporan en instituciones fuera del barrio. Esta situación genera que otras características territoriales tomen mucha relevancia a la hora de las estrategias de re-vinculación,

ya que se observa que la oferta escolar va a ampliarse de acuerdo a la ubicación y a la conectividad que presenta el barrio.

Otro resultado de esta variable es que **sólo una dupla se vincula con escuelas que presentan la figura de Referente Institucional**, actor que aparece en el diseño de la política para generar mecanismos de inclusión al interior de las escuelas en el marco del programa. Las tres escuelas que presentan esta figura corresponden a EESO. Se infiere de esto que **casi en la totalidad de los casos el Vuelvo a Estudiar se aplica en las escuelas a través de la vinculación entre operadores territoriales y actores escolares diversos que no pertenecen programáticamente a dicha política**. Esta circunstancia generalizada de micro-implementación aparece como una plataforma que condiciona y determina muchas otras características de la expresión local de la política pública y a su vez, como un factor desencadenante de la específica construcción de la figura del Consejero Juvenil en la ciudad.

Con respecto a la variable anclajes, aparece como resultado la **gran diversidad de niveles de integración que presenta cada dupla** con respecto a cada anclaje. En este sentido, un hallazgo de investigación es la autonomía de los trabajadores en cuanto a la interacción con las diversas instituciones del territorio. Desde el trabajo de campo se verifica que la definición sobre en cuál institución realizar el ‘anclaje’ se presenta como localizada, esto es, son los propios trabajadores quienes identifican en la operatividad aquellas instituciones en las cuales centralizar su actividad en el territorio, a partir de las características de cada barrio e institución. A su vez, la existencia de horarios fijos de presencia en cada anclaje aparece como un proceso de adecuación que se desarrolló durante la ejecución⁴³, ya que no aparece previsto desde el diseño, pero fue surgiendo progresivamente en cada territorio a partir de necesidades operativas.

A su vez, los diferentes niveles de integración surgieron desde acuerdos entre trabajadores de territorio (la dupla de Consejeros Juveniles y los actores institucionales), no existiendo de forma sistemática otras instancias jerárquicas de vinculación con el programa⁴⁴. Esto se considera como un desarrollo localizado, ya que diferentes circunstancias en la práctica aportan a determinadas modalidades de anclaje y centralización de la actividad territorial. Estas

⁴³ Las diferentes duplas fueron estableciendo días fijos de permanencia en el territorio en diferentes momentos. En algunos barrios lo hacen desde el 2014, otros desde el 2015 y todos desde inicios de 2016, a partir de una definición desde el Equipo Central.

⁴⁴ En algunos casos los entrevistados señalan la actuación de la coordinación de consejeros en instancias clave de articulación con las instituciones, lo que aparece posibilitando la generación de acuerdos duraderos.

elaboraciones innatas de los operadores surgen como un entrelazamiento progresivo entre la definición de la propia tarea (rol) y la búsqueda de una potenciación del trabajo.

Con respecto a la variable espacios puente, el principal resultado de investigación es la constatación de **diferentes esquemas de herramientas con las que cuentan los trabajadores**. El nivel de cantidad y diversidad de espacios de educación no-formal para jóvenes en el barrio o en un radio cercano, determina las posibilidades de composición de estrategias de inclusión por parte de los operadores. En los dos casos donde la oferta de espacios puente es mucha, la práctica laboral aparece más mecanizada, con menores niveles de imprevisibilidad. En los cinco casos donde estas ofertas son pocas, se verifican circunstancias en donde el trabajo se tensiona por la existencia de períodos de tiempo en donde los jóvenes no pueden ser institucionalizados (porque el año lectivo está muy avanzado o porque no es posible/deseable la re-vinculación escolar), lo que se interpreta como una reducida capacidad de generar estrategias de inclusión alternativa.

En relación a la modalidad de articulación entre los consejeros juveniles y los espacios puente, aparecen tres resultados significativos. Por un lado, el hecho de que la **gran variedad de niveles de articulación** se interpreta como la inexistencia de una modalidad univoca de articulación y como otro aspecto que se ajusta a decisiones de la dupla. Por otro lado, aparece que los espacios puente que aparecen en el barrio son mayormente capacitaciones del Programa Nueva Oportunidad (municipal), ya que escuelas que ofrecen capacitaciones en oficio y/o institutos de educación no-formal se ubican fuera de los barrios abordados. Por último, aparece como un resultado de investigación la constatación de que **la modalidad de articulación con respecto a las capacitaciones determina el marco de vinculación que presentan los abordajes de la dupla**. En los dos casos donde la articulación presenta un nivel alto, el marco de intervención de la dupla se presenta como grupal, esto es, la mayoría de los abordajes se sostienen en el marco de grupos de jóvenes, apareciendo menores abordajes sostenidos en visitas domiciliarias. A su vez, en los dos casos donde se presenta la existencia de muchas capacitaciones, el nivel de integración es medio. Se puede inferir que frente a la existencia de muchas capacitaciones, la articulación se dispersa, generando una modalidad de visitas a esos espacios y de coordinación con sus referentes.

Con respecto a la variable composición de las duplas, **la mayoría de los barrios presenta una rotación media**, que sugiere que dos o tres duplas lo abordaron desde el inicio del programa. A su vez, **la mayoría de las duplas tienen una conformación de baja antigüedad**, habiéndose conformado hace menos de un año. Se puede inferir de esta información que el programa presenta constantes modificaciones de los equipos de trabajo.

Con respecto a la variable modalidad de trabajo de las duplas, resulta muy significativa **la diversidad de niveles de intensidad de la presencia de los consejeros en cada barrio**, lo que genera en un principio una diversidad amplia en cuanto a la forma en que esta política pública interviene en cada barrio. Mientras que en algunos casos la dupla tiene una presencia diaria en el barrio, en otros casos la dupla concurre un solo día a la semana, presentando un trabajo más disperso. Cada modalidad de trabajo aparece vinculada principalmente a la cantidad de barrios que aborda la dupla, y en un segundo momento a las características territoriales de cada uno de los barrios, principalmente las características del anclaje, que habilitan mayor o menor operatividad de los consejeros.

Otro aspecto significativo es que **cuatro de las cinco duplas presentan muchos protocolos de acción** originados en un acuerdo interno de los consejeros juveniles. Estos modos de proceder con respecto a los jóvenes, a las instituciones y a las escuelas aparecen en gran cantidad y pocos de ellos se repiten en muchas duplas, lo que sugiere que existe un bajo nivel de transmisión de estas prácticas. Se infiere de esto que existe un importante proceso de codificación a cargo de los operadores, o lo que es lo mismo, que la modalidad de trabajo se encuentra escasamente prescrita desde el diseño de la política y que gran parte de la forma que toma el programa frente a su población objetivo está anudada al proceder y a la originalidad en nivel operativo. Este aspecto aparece vinculado a la impronta ‘artesanal’ que se le imprime al Plan desde el diseño.

Un hecho referido en todas las entrevistas y conversaciones en el marco de esta investigación es la falta de conocimiento sobre los formatos de trabajo que utilizan el resto de las duplas de consejeros, desde la organización de días hasta los mecanismos que se establecen en el trabajo diario y las modalidades de vinculación con las escuelas o instituciones. El desconocimiento de los mecanismos y formas de trabajo del resto de los equipos genera una

posición de incertidumbre y falta de referencia para la comprensión o percepción del propio trabajo. En los relatos, los entrevistados reconocen un alto número de situaciones en donde frente a una ausencia de parámetros que enmarquen la acción, las resoluciones surgen de discusiones y acuerdos entre la dupla de trabajo. Esto genera la aparición de aspectos difusos dentro de una misma función al interior del programa. Aspectos que se terminan de definir en cada territorio y que generan diferencias en la delimitación de prácticas⁴⁵.

Aparecen algunas duplas con una mayor disposición a generar marcos de referencia permanentes para sus acciones, esto es, que diariamente están prescribiendo la actuación a partir de protocolos de acción que se sostienen frente a circunstancias parecidas, mientras que aparecen otras duplas que resuelven más pragmáticamente la actuación, generando una mayor variación de acciones frente a las mismas circunstancias.

Por otro lado, se observa que **todas las duplas de consejeros presentan objetivos internos**, esto es, que presentan metas de acción localizadas. La cantidad de dichos objetivos es muy variable de un barrio a otro, por lo que no se pueden hacer consideraciones generales. Lo que sí se registró a través del trabajo de campo es que en todos los casos las metas se dirigen a potenciar los recursos existentes en el territorio o de habilitar nuevos. Se puede reconocer esto como un proceso de adaptación que se da en el nivel territorial y que responde a los objetivos teóricos de inclusión socioeducativa en relación a los soportes de acción que aparecen en cada barrio. Este aspecto también puede estar vinculado a la originalidad de la función territorial del Consejero Juvenil, ya que es un actor que opera territorialmente pero que no tiene una pertenencia orgánica a alguna institución barrial, por lo que aparece como un agente que organiza y construye su trabajo a partir de las circunstancias que encuentra en cada barrio.

Con respecto a la variable modalidad de intervención, la matriz presenta como resultado que **en seis de los ocho barrios analizados, los consejeros juveniles presentan un marco de vinculación individual con los jóvenes**, esto es, que la mayoría de los abordajes se sostiene a partir de una vinculación personal, a través de visitas domiciliarias y/o encuentros personales. Este resultado se condice con el diseño del Plan, que se propone realizar un acompañamiento

⁴⁵ Ejemplos de estos aspectos difusos, no definidos para los trabajadores, pueden ser: la realización de tareas de ‘apoyo escolar’ hacia los jóvenes abordados o la ayuda material (materiales escolares, ropa, carga de tarjeta de colectivo, etc.) para el sostenimiento de la escolaridad. Algunas duplas realizan estas actuaciones mientras que en otras se toma como una prescripción la no realización de este tipo de acciones.

personalizado de la trayectoria escolar. A su vez, se puede inferir que si bien existen diferentes niveles de integración con grupos de jóvenes institucionalizados, el abordaje del Vuelvo a Estudiar Territorial mantiene principalmente la característica del caso por caso.

Otro resultado de esta variable es que en **cinco de los ocho barrios la dupla presenta abordajes integrales**, esto es, que los jóvenes abordados presentan una vinculación con otra institución o programa territorial. Esto sugiere que en la micro-implementación, los consejeros juveniles mayormente trabajan articulándose con instituciones y que la población con la que se vincula el programa Vuelvo a Estudiar se compone de jóvenes que en su mayoría transitan por otras instituciones o programas territoriales. A su vez se puede inferir también que existe una modalidad de trabajo en red en el territorio y que los consejeros juveniles suman su tarea con respecto a la escolaridad de los jóvenes.

Con estas consideraciones concluye el apartado número cinco de la presente investigación, dedicado a la presentación de los resultados en torno del objetivo específico número uno. Hasta aquí se ha presentado todo lo relativo al funcionamiento de las duplas y con ello se ha intentado generar una imagen dinámica de la forma que toma el programa Vuelvo a Estudiar en algunos barrios de Rosario, observando a los operadores en su desenvolvimiento territorial. A continuación se presentan las interpretaciones en torno al Consejero Juvenil entendiéndolo como decodificador de los postulados de inclusión socioeducativa del programa frente a los jóvenes. Esto es, se reconstruye la figura desde sus roles y desde los contenidos que toman sus actuaciones en torno de los jóvenes desescolarizados.

6. Consejeros Juveniles como significadores de la política

Este capítulo se corresponde con el segundo objetivo específico de la presente investigación, que se aboca a la figura del Consejero Juvenil, caracterizándolo desde una única dimensión, como significador de la política. Esta dimensión sugiere comprenderlo como un operador de calle que en su vinculación personal con la población objetivo, llena de contenido los postulados de la política pública, desarrollando su práctica de formas específicas.

En este sentido, las interpretaciones se sostienen sobre la premisa de no considerar al accionar de los operadores últimos como obstrucciones o barreras al logro “óptimo” de la política, esto es, como desviaciones. Por el contrario, el interés radica en la observación del accionar de estos actores como constantes codificadores, decodificadores y descifradores de la realidad en la que actúan, en la perspectiva de que son ellos quienes significan la política de cara a las situaciones que abordan (Díaz, 1998).

Es así que se presenta a los consejeros juveniles como sujetos que en la práctica situada, construyen su propio espacio de acción y generan mediaciones entre el contenido teórico presente en el diseño del programa y las circunstancias de realización de dichas prescripciones, dando así contenido específico al mismo.

Los resultados en torno de este segundo objetivo específico se corresponden con interpretaciones y análisis generados a partir del trabajo de campo, desde la observación y las entrevistas a todas las duplas de consejeros juveniles y a informaciones extraídas de entrevistas con otros actores del Plan.

A continuación se presenta nuevamente la matriz, a través de la cual se recuperaron y sistematizaron los datos, que se compone de dos variables de análisis: ‘Acompañamiento’ y ‘Sentidos que construyen los agentes alrededor del Vuelvo a Estudiar’. Posterior a ello, el capítulo se organiza en apartados y sub-apartados, que se corresponden con cada una de las variable y de los indicadores construidos.

CONSEJERO JUVENIL (6)	SIGNIFICADOR DE LA POLÍTICA (6) CARACTERÍSTICAS DE LA FIGURA DEL CONSEJERO JUVENIL FRENTE A LA POBLACIÓN OBJETIVO DEL PROGRAMA VUELVO A ESTUDIAR	ACOMPAÑAMIENTO (6.1) Aspectos del acompañamiento de trayectorias escolares	a. Acciones: Sistematiza acciones y estrategias de intervención que se comprenden dentro del 'acompañamiento de trayectorias escolares'.	Enumera las acciones que se consideran como aportes al sostenimiento de la trayectoria escolar, que se han verificado en todos los casos.
		SENTIDOS QUE CONSTRUYEN LOS AGENTES ALREDEDOR DEL VE (6.2) Aspectos simbólicos que aportan a la construcción de la figura en la práctica	a. Tarea: Sistematiza las tareas que asume en la práctica	Enumera las funciones que cumplen los trabajadores, que se han verificado en todos los casos.
			b. Sentidos: Sistematiza las ideas o valores que motivizan o aportan direccionalidad a la actuación en la práctica	Enumera las ideas o valores que presentan los trabajadores, que se han verificado en todos los casos
			c. Vinculación con las Escuelas: Sistematiza perspectivas de actuación de la figura frente a las unidades educativas.	Enumera las percepciones de los trabajadores con respecto a su vinculación con las escuelas, que se han verificado en todos los casos
			d. Apropiación: Sistematiza los procesos de mediación desde el diseño del programa	Enumera los modos de proceder de los trabajadores originados en la práctica, que se han verificado en todos los casos

6.1. Acompañamiento

Esta variable busca describir y sistematizar las actuaciones personalizadas que realizan estos operadores con el fin de generar un sostén al trayecto escolar y/o resolver obstáculos que se generen en ese proceso. Esta descripción aporta a la construcción de la figura del Consejero Juvenil ya que se corresponde con acciones que no aparecen en el diseño del Plan de forma específica y que fueron surgiendo y tomando forma progresivamente en la interacción cotidiana con la población objetivo.

Se toma en consideración lo señalado por Nogueira (2012), quien sugiere que la naturaleza de las tareas al interior de programas sociales se define en función del grado en que esas tareas son programables, aspecto asociado con la disponibilidad de conocimientos

explicitados, codificados y sancionados organizacional o profesionalmente como adecuados para resolver las situaciones enfrentadas por el operador y que, por lo tanto, posibilitan la aplicación de respuestas anticipadas y estandarizadas. Esta naturaleza se desprende del grado de determinación o indeterminación de la tecnología que se requiere para alcanzar el impacto buscado, a la posibilidad de medirlos inequívocamente y al tipo de participación del destinatario en la prestación del servicio.

6.1. a. Acciones y estrategias

Para sistematizar la información recuperada a través del trabajo de campo, se realiza una primera diferenciación entre tres momentos de intervención, esto es, tres etapas que son las que componen el abordaje de un Consejero Juvenil, en su relación personal con un joven desescolarizado. Estas tres etapas fueron construidas analíticamente a los fines de despejar el trayecto que toma la intervención, pero no aparecen diferenciadas o caracterizadas explícitamente por los trabajadores.

Las tres etapas son el **inicio de la intervención, el proceso de re-vinculación y el período de acompañamiento** de la trayectoria escolar. A continuación se presentan las actuaciones vinculadas a cada una de estos momentos.

Durante los momentos de inicio de la intervención, se realizan acciones relacionadas con la generación de un vínculo y un primer acercamiento hacia las historias y trayectorias del joven. Esta actuación está determinada por la modalidad que tome el origen de esa intervención, esto es, cómo tiene lugar la primera ‘entrevista’ o conversación. La misma puede presentarse como programada, donde existe una planificación del encuentro o no programada, esto es, aquella vinculación que es imprevista o espontánea para el joven y/o para los consejeros.

Las entrevistas programadas se dan a partir de una citación por parte de los consejeros o de otro actor institucional a un primer encuentro del joven con los trabajadores del Vuelvo a Estudiar, en un horario y una fecha pautada. Esa entrevista puede revestir un carácter más o

menos formal según el joven esté solo, acompañado por algún familiar o por un amigo/a por ejemplo. Algunas duplas en ese primer momento completan en presencia del joven la ficha de registro⁴⁶. Otras duplas esperan un segundo encuentro para corroborar la continuidad del abordaje y confeccionar dicha ficha.

Las entrevistas no programadas pueden darse en dos situaciones. En las visitas que los consejeros realizan a los hogares de los jóvenes (que surgen del SIGAE), ya que los mismos no son previamente avisados. Esas primeras entrevistas se dan en las casas particulares de los jóvenes, al interior de los hogares o en la puerta, con o sin la participación de familiares. Otra forma de surgir una primera entrevista no programada es durante los recorridos de los consejeros por el barrio. En algunos casos, los vecinos consultan a los consejeros sobre el funcionamiento del Plan, lo que puede derivar en el contacto con algún joven que desea escolarizarse.

En ambos casos, de entrevistas programadas o no-programadas, la rutina establecida por los consejeros es la consulta por las causas del abandono, las preguntas sobre la trayectoria educativa, los establecimientos donde cursó e informaciones sobre su contexto familiar/social. Aparece siempre la pregunta sobre sus intereses, sus actividades y/o trabajo. En ese primer encuentro los consejeros explican el funcionamiento del programa, responden posibles consultas y según sea la situación se establecen acuerdos o pasos a seguir. En estos primeros encuentros los consejeros cuentan con un ‘Tarjetón’⁴⁷ que explica brevemente el funcionamiento del programa y donde figuran los datos de todas las Regionales Educativas de la Provincia de Santa Fe. Una modalidad extendida es anotar en ese tarjetón los teléfonos personales de los consejeros como forma de dejar un contacto para cualquier consulta que surja hasta un próximo encuentro.

Después de este primer encuentro, surgen otros momentos de vinculación con el joven que se anudan principalmente al contexto territorial que enmarca la intervención. Las intervenciones continúan por vías muy diferentes entre sí, dependiendo de múltiples y cambiantes circunstancias que devienen en actuaciones diversas. Los consejeros realizan acciones asociadas a cada joven, con el fin de ahondar en el conocimiento de las situaciones: realizan nuevas visitas domiciliarias o frecuentan al joven en alguna institución o en algún grupo de capacitación,

⁴⁶ Cada equipo distrital presenta un registro de todos los jóvenes abordados por las duplas. Estas fichas individuales de los jóvenes presentan la información personal e indican las acciones realizadas, junto con la escuela a la que fue incorporado.

⁴⁷ El tarjetón es un material de folletería del Plan Vuelvo a Estudiar. Ver Anexo Apartado 4, Tarjetón Plan Vuelvo a Estudiar (Pág. 159)

momentos en donde se interactúa y se afianza el vínculo y en donde se habilitan las posibilidades de la re-vinculación escolar.

Una estrategia que muy comúnmente utilizan las duplas durante los primeros contactos con los jóvenes, ya sean encuentros personales o llamadas telefónicas, es invitarlos a acercarse a la institución de anclaje en el momento en que estén los consejeros, a fin de conversar y conocer la institución. Esta acción es adoptada por los consejeros como una primera forma de reconocer el interés/compromiso del joven y de posibilitar que conozca la institución. A su vez, desde esas conversaciones se van ahondando sobre las diferentes alternativas de escolarización: modalidades de enseñanza, horarios de cursado, ubicación y características de las escuelas, alternativas de movilidad, períodos de inscripción, etc.

En el comienzo de los abordajes aparecen mecanismos que se pueden denominar de ‘verificación’ o de aproximación indirecta a la realidad de los jóvenes abordados, que se activan como una forma de ahondar en el conocimiento de la situación, no acelerar la marcha de la intervención y prever posibles alternativas de actuación. Estas acciones de involucramiento con la trayectoria del joven son: consultar en instituciones o a referentes barriales para conocer más sobre la trayectoria escolar o de educación no formal (si ha realizado alguna actividad o capacitación), consultar en la escuela sobre la trayectoria del ex alumno y las causas de abandono y posibles estrategias de re-vinculación, conocer su realidad familiar y los hogares.

“A veces preferimos que vengan al CCB porque es un espacio donde la persona habla sola... no está la mamá, el hermano, la novia, etc. Hay chicos que no conocen el CCB y les decimos por qué no venís el miércoles a tal hora que hay tal actividad en el CCB, tratamos de hacer esa conexión... Este chico que quería ir a la escuela, que la abuela nos habló, ahora no está yendo a la escuela y está haciendo dos cursos ahí en el CCB... Vamos viendo igual, también visitamos un montón... Nosotros conocimos a una chica y cuando conocimos el lugar donde vivía no tenés el mismo juicio, no tenés la misma opinión, porque comprendes dinámicas familiares, comprendes cosas... osea tenés las dos formas, es bueno que tenga su espacio en el lugar (en el CCB) y también poder conocer cómo vive...” (Renata, Consejera Juvenil, entrevista realizada en Septiembre de 2016)

Un segundo momento al interior de los abordajes refiere a todas las actuaciones por parte de los jóvenes/familias y los consejeros juveniles en pos de hacer efectiva la re-vinculación escolar, esto es, volver a incorporarse al sistema educativo a través de la inscripción en una escuela. En ese sentido aparece en un principio la definición sobre la escuela en la cual se va a realizar la inscripción. En un segundo momento aparecen actuaciones en relación a la documentación necesaria para la inscripción y al momento mismo de realización del trámite.

Con respecto a la documentación necesaria aparecen acciones de asesoramiento, acompañamiento personal en la solicitud de certificados, gestión de documentación y/o verificación de dicha documentación⁴⁸, para corroborar que sea la documentación avalada para realizar la inscripción. Los consejeros entrevistados refieren que el generar la regularidad de la documentación es un proceso que varía mucho de un joven a otro, dependiendo de muchos factores, entre los que se destacan la modalidad de escuela a la que se incorpora (EESO, EET o EEMPA), el año y la Provincia en la que el joven cursó y aprobó el ciclo previo al cual se inscribe, la escuela que debe expedir el certificado de estudios.

A su vez, los consejeros refieren que en cada intervención las actuaciones presentan variaciones, ya que aparecen diferentes tipos de acciones. El asesoramiento consta de informar en qué institución o cuál escuela se debe solicitar un certificado o documento (de acuerdo a la trayectoria del joven), el plazo aproximado de entrega, los requisitos específicos de algunas escuelas para realizar dicho trámite y las acciones que deben realizar las familias o los jóvenes en cada caso. En algunas situaciones este asesoramiento está acompañado de otras acciones que aportan a la búsqueda de la documentación: acompañar personalmente al joven en la solicitud del certificado, acompañar personalmente al joven a legalizar fotocopias de certificados o documentación, comunicarse telefónicamente con una escuela para solicitar certificados, buscar un certificado expedido por otra Provincia, o destrabar algún obstáculo que pueda surgir a través de gestiones en la Regional VI del Ministerio de Educación.

“Lo que hacemos es pedirles a los chicos que vayan buscando los certificados y trayéndolos así vemos que estén bien, para que en el momento de la inscripción ya

⁴⁸ Para la inscripción en EESO y/o EET la documentación necesaria es DNI, Partida de Nacimiento, ‘Certificado de estudios primarios completos’ y/o ‘Certificado de estudios incompletos o Analítico’, Libreta de Vacunas, Certificado Bucodental y Certificado de Buena Salud. Para la inscripción en EEMPA la documentación necesaria es DNI, Partida de Nacimiento y ‘Certificado de estudios primarios completos’ y/o ‘Certificado de estudios incompletos o Analítico’.

tengan más o menos todo listo. También para poder ayudar al que necesita alguna documentación o alguna otra cosa, porque hay veces que cuesta rastrearla... Si no lo logran solos, tratar de insistirles o acompañarlos. A veces la escuela les dice que no se los puede dar o les pide otros papeles, entonces poder ahí intervenir nosotros, estar al tanto y poder saber quiénes son puntualmente los que necesitan que estemos nosotros...” (Nadia, Consejera Juvenil, entrevista realizada en Septiembre de 2016)

Los consejeros señalan que en algunos casos deben tener una actuación insistente y seguir de cerca el proceso, ya que esta búsqueda de documentación puede conllevar más tiempo del disponible, de acuerdo a diversas circunstancias, lo que genera que se retrase la inscripción y que hasta pueda quedar obstaculizada o trunca la escolarización.

“A veces cuesta mucho el tema de los papeles, que es súper importante y traba un montón... Hay muchos chicos que no tienen documento por ejemplo, entonces desde esa base, vas viendo qué hacer... Hay muchas escuelas que te dan muchas oportunidades para que los chicos lo lleven durante el año, pero otras no. La traba más importante que tienen los jóvenes que yo veo en este momento es que van a pedir el analítico a la escuela y no se lo dan, levantas el teléfono -che mira yo soy Sabrina del Vuelvo a Estudiar del Ministerio de Educación; y te dicen -bueno mañana que lo venga a buscar... Y vos decís, porqué le hacen tanto problema al pibe...” (Sabrina, Consejera Juvenil, entrevista realizada en Septiembre del 2016)

Por otro lado, la realización del trámite de inscripción presenta diferentes actuaciones según sean las circunstancias⁴⁹. Aparece una primera diferenciación entre aquellas inscripciones que los consejeros acompañan personalmente y aquellas en donde se realizan gestiones previas pero en donde el consejero no acompaña personalmente la realización del trámite.

El acompañamiento personal a la escuela para la inscripción aparece como un momento importante de la intervención, y manejo de diferentes formas según sea la situación y la vinculación con el joven. En todos los casos los consejeros realizan un contacto previo con la escuela (una visita o una comunicación telefónica) para asegurarse la existencia de lugares y/o

⁴⁹ Las inscripciones pueden realizarse dentro del período de inscripciones escolares oficial, o una vez finalizado dicho período, durante los primeros meses del ciclo lectivo.

para pedirlos/garantizarlos. Posteriormente se acuerda con el joven un día y una hora específica de encuentro en la institución, para realizar el trámite⁵⁰.

En algunos casos, el trámite de inscripción se realiza siguiendo el procedimiento habitual de cualquier aspirante a alumno, esto es, el joven o el adulto responsable presentan la documentación y se realiza el trámite en la Secretaría de la escuela. En otros casos aparece un procedimiento especial de inscripción por ser jóvenes incorporados a través del Vuelvo a Estudiar, donde algún actor escolar específico (director/a, vicedirector/a, Referente Institucional) recibe personalmente a los jóvenes y familias, y mantienen con ellos reuniones en donde se interiorizan sobre las situaciones.

En los casos en donde los consejeros no acompañan personalmente la inscripción, la actuación se reduce a una comunicación con la escuela (visita o comunicación telefónica) para confirmar la existencia de lugares y/o para pedirlos/garantizarlos e informar los datos de los jóvenes que van a acudir a la institución a realizar el trámite de inscripción. En ese contacto también se deja la información personal de los consejeros juveniles que son referentes de dichos jóvenes y que van a ser los responsables del acompañamiento de la trayectoria escolar. Aparece una actuación asociada a esta modalidad que es una posterior verificación, en donde los consejeros se comunican con la escuela o con los jóvenes para corroborar que la inscripción se realizó y que no han surgido inconvenientes.

La definición de si acompañar o no el momento de la inscripción la toma la dupla de consejeros, de acuerdo a la circunstancia del abordaje y a la disponibilidad horaria⁵¹. En algunos casos analizados, las duplas establecen previamente criterios en torno de esa definición. Lo que principalmente interviene en esta definición es el tipo de vinculación que mantiene la dupla con las escuelas, se verifica que cuanto mayor es la comunicación o el tiempo de trabajo con la institución, más mecanizado aparece el proceso de inscripción de jóvenes abordados por el Plan Vuelvo a Estudiar y el acompañamiento personal de los consejeros se vuelve menos necesario. Un ejemplo de esto, es una modalidad de inscripción que aparece como permanente para el caso de una EEMPA, establecida en un acuerdo entre la dupla de consejeros y el directivo: los jóvenes

⁵⁰ En el caso de las EEMPAS, al tratarse de adultos, el alumno puede realizar sólo el trámite de inscripción. En el caso de las EESO y las EET, los jóvenes deben ir necesariamente acompañados por un adulto responsable que es quien realiza la inscripción.

⁵¹ Durante los meses de Febrero, Marzo y Abril, las inscripciones por dupla de consejeros ascienden a un número de entre cuarenta (40) y sesenta (60) (información extraída de entrevista a coordinadora).

concurren solos el día de la inscripción con la documentación correspondiente y el ‘tarjetón’ del Plan Vuelvo a Estudiar, para que los directivos sepan que son jóvenes abordados por los consejeros. Otro ejemplo es el mecanismo instaurado en una EESO, donde los consejeros acompañan siempre personalmente a los jóvenes y las familias, ya que se mantiene una reunión con una autoridad escolar, en donde se elabora un Acta Acuerdo que es firmada por todas las personas que van a estar vinculadas a la trayectoria escolar del alumno que se incorpora.

Por el contrario, cuando la inscripción se realiza en escuelas que por primera vez se vinculan con el Plan Vuelvo a Estudiar, el acompañamiento personal de los consejeros aparece como una instancia necesaria, ya que enmarca la inscripción.

Después de realizada la inscripción se desenvuelven una serie de actuaciones en relación a cada joven que conforman lo que propiamente se considera el acompañamiento de la trayectoria escolar. Estas acciones aparecen vinculadas a estrategias de intervención definidas en torno de cada joven, de acuerdo a sus especificidades, a partir del particular desarrollo de su trayectoria escolar y el tipo de vinculación que establezca con los consejeros. Los entrevistados relatan que las estrategias no se definen de antemano y en un momento determinado, sino que las acciones se realizan sobre el transcurso del abordaje, frente a cada situación, con aciertos y desaciertos y con mayor o menor involucramiento según sean las circunstancias.

Todas las actuaciones de acompañamiento registradas durante el trabajo de campo pueden diferenciarse en dos grandes grupos: Aquellas acciones que se realizan con respecto a los jóvenes y sus trayectorias por fuera de la escuela, y aquellas acciones que se realizan en relación a la dinámica institucional de la misma.

En relación al acompañamiento de la trayectoria escolar por fuera de la dinámica institucional, aparecen las siguientes actuaciones:

Visitas/comunicación/encuentros: La más extendida acción dentro del abordaje es la comunicación (personal o telefónica) con los jóvenes. Esta comunicación se caracteriza por ser informal y distendida, y presentar diferentes grados de confianza. El tipo de vínculo de cada consejero con cada joven es muy diverso y la mayoría de las veces no versa exclusivamente en el acompañamiento escolar, pero la comunicación aparece como la principal modalidad de los

consejeros para corroborar si los jóvenes sostienen la asistencia a la escuela y si no surgieron contratiempos u anomalías en el cursado.

Gestión de programas: Todos los jóvenes escolarizados tienen acceso a diferentes becas que funcionan como soportes económicos del trayecto escolar. En algunos casos los consejeros juveniles asesoran a los jóvenes sobre estos programas, tales como Medio Boleto Estudiantil⁵², Equidad Educativa⁵³ y PROGRESAR⁵⁴ y en la mayoría de los casos colaboran en la gestión de los mismos.

Vinculación con las familias: La comunicación con las familias aparece principalmente cuando los jóvenes re-escolarizados son menores de edad. Los entrevistados sugieren que los familiares de los jóvenes se sitúan como el principal factor que afecta el sostenimiento de la trayectoria escolar. Los consejeros actúan desde la escucha, la contención y el acompañamiento como otra modalidad de colaborar en el sostenimiento de la escolaridad. A su vez, aparecen situaciones en donde los discursos de las familias son contrarios a la escolaridad y los consejeros intentan modificar algunos escenarios desde la conversación para poder lograr un mayor compromiso para con la escolarización de los jóvenes.

Invitación a eventos o actividades: Durante el ciclo lectivo aparecen diferentes actividades para jóvenes que son organizadas desde diferentes áreas estatales y sociales. En estos casos los consejeros juveniles invitan a los jóvenes que fueron escolarizados a través del programa como una forma de habilitar la participación de los mismos en esos momentos recreativos y a su vez, para posibilitar una vinculación diferente con el resto de los jóvenes y con el resto de trabajadores del Plan.

⁵² El Medio Boleto Estudiantil es una franquicia que beneficia a los alumnos de jardín de infantes, preescolar, primario, secundario y escuelas especiales, que vivan a más de ocho (8) cuadras del establecimiento educativo. Con la MOVI de Medio boleto los jóvenes acceden al descuento en el Transporte Público de Pasajeros durante el ciclo lectivo. http://www.rosario.gov.ar/tramitesonline/tramite.do%3Bjsessionid=90DE538A6E94D84A560C18A3CA51C898.nodo2_tomcat02?id=354

⁵³ El Programa de Equidad Educativa contribuye a que las adolescentes madres y embarazadas continúen su educación básica a través de una beca escolar. Comprende por un lado una beca económica durante 10 meses y por otro lado actividades de desarrollo personal y social a través de las cuales se promueven los derechos de las estudiantes. <http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/jovenes/becas-para-alumnas-madres>

⁵⁴ El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina consta de un beneficio económico al que pueden acceder todos los jóvenes argentinos de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas. <http://www.progresar.anses.gob.ar/institucional/resolucion-decreto-9>

Iniciación/derivación de abordaje específico: En los casos donde los jóvenes presentan situaciones comprometidas con el consumo problemático de drogas o diferentes violencias familiares o de género, los consejeros juveniles articulan el abordaje con otras instituciones del territorio o con equipos de trabajo que se especializan en dichas problemáticas.

Inscripción a espacio complementario: Aparece en las situaciones donde la escolaridad es complementada por otro espacio no-escolar que es propuesta desde los consejeros o surge a partir de los intereses y/o proyectos de los jóvenes. Las acciones con respecto a espacios recreativos, deportivos, culturales, de formación o capacitación son de asesoramiento sobre instituciones prestadoras, modos de inscripción y cursado y en algunos casos el acompañamiento personal en la inscripción.

Apoyo escolar: Esta actuación referida al acompañamiento académico de los jóvenes abordados se da en los casos donde los consejeros juveniles buscan reforzar los aprendizajes escolares en pos de mejorar el rendimiento escolar de los jóvenes y evitar la deserción⁵⁵. A su vez, también el apoyo escolar es habilitado como una forma diferente de encuentro con los jóvenes.

En relación a la dimensión institucional de la trayectoria escolar, aparecen las siguientes actuaciones:

Comunicación con la institución: La acción más extendida en relación a las escuelas es la comunicación periódica para corroborar las asistencias y el progreso educativo de los jóvenes. Aparece un intercambio de información sobre los estudiantes, donde las escuelas informan sobre el desenvolvimiento escolar y los consejeros transmiten lo realizado desde el territorio. Este contacto puede darse a través de una visita de la dupla a la escuela, a través de comunicación telefónica y/o vía mail.

Reincorporación: En situaciones donde los jóvenes tuvieron ausencias extendidas. La acción de los consejeros es acompañar personalmente cuando el alumno vuelve a asistir al establecimiento. En algunos casos la reincorporación se realiza a través de una reunión donde se establecen compromisos a futuro, para evitar ausencias injustificadas.

⁵⁵ Esta modalidad de acompañamiento aparece sólo en algunas duplas de consejeros juveniles, presentándose como un aspecto difuso del rol que termina de definirse en el nivel territorial. La realización de apoyo escolar se anuda a diferentes formas de comprender el rol del consejero y las estrategias a disposición por parte de cada trabajador.

Flexibilización del horario de cursado: En situaciones en donde el sostenimiento del cursado está condicionado por la posibilidad de una flexibilización de la hora de ingreso o salida de la escuela, por cuestiones laborales o de cuidado de familiares. En estas situaciones los consejeros acompañan el proceso que principalmente es gestionado por la institución.

Pases de escuela: En situaciones donde el joven cambia de escuela porque no puede sostener la trayectoria en la escuela en la que inició el cursado. Esta situación aparece principalmente frente a la existencia de un conflicto interpersonal del estudiante con otros estudiantes o en aquellos casos donde los jóvenes se mudan de barrio y la distancia dificulta la asistencia. En esas situaciones los consejeros son informados por parte de la escuela de la situación del alumno y se define junto a la familia o el joven cuál institución puede recibirlo. Este proceso no es homogéneo para todos los casos, ya que siempre conlleva rever la trayectoria del alumno, buscar una escuela que tenga la misma orientación o modalidad, participar en reuniones en las escuelas y colaborar con los familiares en el trámite administrativo.

Pases de turno: En situaciones donde el estudiante comienza a asistir en un turno diferente del inicial. Este cambio puede darse a partir de una demanda de la familia o el joven o a partir de consideraciones desde la escuela.

Presencia en actos escolares: La participación de los consejeros en algunos actos escolares se da a partir de un mayor involucramiento personal con los estudiantes o con las familias y aparece como una actuación muy específica de algunos acompañamientos, principalmente en relación a los actos de inicio del ciclo lectivo o de entrega de títulos.

Iniciación de trayecto alternativo con trabajos prácticos: Esta actuación aparece cuando el alumno no puede asistir regularmente a la institución. En esos casos las tareas de los consejeros es la de situarse como intermediarios para el establecimiento de una ‘trayectoria alternativa’, que consiste en la realización de trabajos prácticos por parte del alumno para dar cuenta de los contenidos del año. Las acciones que se realizan en torno de esta situación pueden ser: La solicitud a la escuela de la confección de los trabajos prácticos por materia, la búsqueda y entrega de estos trabajos a los alumnos, la búsqueda y entrega de los trabajos realizados a la institución, la comunicación permanente con los actores escolares que se encargan de la organización y monitoreo de las tutorías. Nuevamente, este proceso no sigue un mismo esquema para todos los

casos, existiendo actuaciones diversas según sea el nivel de participación del consejero en el proceso. En algunos casos el consejero es una pieza fundamental para el sostenimiento de la trayectoria, siendo el único actor que garantiza la comunicación entre las partes y en otros casos las familias o los jóvenes se encargan de todo el proceso, relegando al consejero tareas más pasivas de comunicación o seguimiento.

Actuación como responsable en situaciones extraordinarias: En las situaciones donde los estudiantes están involucrados en algún hecho conflictivo en la escuela, los consejeros acompañan a las familias y a los jóvenes en la resolución de dichos conflictos o participan en la generación de acuerdos en pos del sostenimiento de la escolaridad.

Abordaje conjunto con equipos socioeducativos: En el caso de aquellos estudiantes que presentan situaciones socio/familiares que comprometen el sostenimiento de la trayectoria escolar, la escuela es la encargada de solicitar la intervención del equipo Socioeducativo para que inicie una intervención territorial más ajustada a las necesidades del joven. En los casos en donde la intervención del equipo Socioeducativo es con respecto a un joven incorporado a través del Vuelvo a Estudiar, los consejeros se suman en la definición de las estrategias correspondientes.

Hasta aquí se han descripto sólo aquellas actuaciones que aparecen para la mayoría de consejeros dentro de un horizonte de posibilidad. Por el contrario, no se presentaron aquellas actuaciones observadas sólo para jóvenes específicos o como prácticas de una sola dupla, donde se registra una mayor heterogeneidad. De acuerdo a lo observado durante el trabajo de campo, todas las particularidades dentro de este esquema de actuaciones responden a las múltiples posibilidades de significar la consigna de ‘acompañamiento de la trayectoria escolar’ en relación a las condiciones sociales, materiales y afectivas de cada sujeto abordado. Esta heterogeneidad da cuenta de aspectos que se presentan como más resistentes a una codificación general y que derivan en actuaciones dispersas y no programadas.

Puede considerarse que las prácticas expuestas presentan un nivel de institucionalización, ya que se extienden a la totalidad de los trabajadores como actuaciones posibles en el marco del programa. Lo que no se puede afirmar es que las actuaciones estén codificadas organizacionalmente, ya que aparecen grandes diferencias en las modalidades en las que cada trabajador hace uso de esas herramientas o participa de cada proceso. A su vez, las valuación

sobre los impactos de las modalidades de actuación quedan en el nivel de la dupla o en algunos casos del equipo distrital, por lo que no existen procedimientos verificados colectivamente como apropiados.

Con este apartado concluye lo referente a la primera variable de la dimensión del Consejero Juvenil como significador de la política, que se ajustaba a presentar las prácticas de inclusión que se observaron en el territorio. A continuación se presenta la segunda y última variable correspondiente a dicha dimensión.

6.2. Sentidos que construyen los agentes alrededor del Vuelvo a Estudiar

Esta segunda variable dentro de la dimensión del Consejero juvenil como significador de la política se acerca a la micro-implementación desde un aspecto diferente de los tratados anteriormente. En ella se busca reconocer algunos componentes simbólicos que se anudan en torno de la figura y que dan contenido a los vínculos establecidos entre estos operadores y los sujetos afectados por la política.

En sus orígenes la figura del Consejero Juvenil surgió a partir de la necesidad al interior del programa de seguir manteniendo un contacto con aquellos jóvenes que se habían vuelto a re-vincular con el sistema educativo⁵⁶. Previamente al comienzo de trabajo en los barrios, los primeros trabajadores mantuvieron una serie de encuentros en donde, a partir de lecturas afines y discusiones colectivas, se establecieron parámetros de actuación para este rol territorial y afectivo. Los insumos para esa constitución formal del rol del Consejero Juvenil fueron variados, desde la información sobre las características de los barrios, información sobre otras experiencias análogas de trabajo en territorio, perspectivas de abordaje de juventudes. Desde ese momento de aparición como un nuevo actor en el territorio y a través de continuas adaptaciones en la práctica, la figura del consejero ha ido estableciendo su específica forma de intervenir sobre lo social.

⁵⁶ En ese momento inicial, después de la realización de las primeras visitas a cargo de los equipos socioeducativos, la cantidad de abordajes derivados a cada dupla de consejeros fueron entre diez (10) y quince (15) jóvenes (información extraída de entrevistas en profundidad).

Los entrevistados acuerdan en señalar que la figura del consejero se ha ido forjando y delineando a través de la práctica en los barrios, a partir de aportes particulares de los trabajadores y de significaciones colectivas que han ido imprimiendo una direccionalidad específica a la práctica.

Aparecen dos circunstancias que circunscriben la aparición del Consejero Juvenil como un actor con un rol específico:

Por un lado el programa Vuelvo a Estudiar tiene un marco prescriptivo que deja un amplio margen para la acción en territorio, donde las estrategias concretas se establecen en función de las particularidades de cada región y de las situaciones. La estructura del programa da significado y enmarca fuertemente el sentido afectivo y comprometido que deben tener las intervenciones, pero el hecho de que el Plan se efectivice a través de abordajes personalizados y como un continuo en algunas biografías juveniles, genera que los contenidos de la acción de los agentes va a definirse en última instancia en el momento de la interacción con los sujetos jóvenes.

Por otro lado, en la actualidad no existe una estructura legitimada o formalizada que establezca una prescripción o normativa para el trabajo de los operadores sociales en general en cuanto a parámetros sobre el tipo de vínculos y relaciones que estos debieran establecer con los sujetos de la intervención. Esto constituye un segundo factor que habilita la aparición de múltiples formas de concebir y dimensionar la tarea y de posicionarse dentro de un rol específico.

Aquí es que se toma el andamiaje conceptual de Fattore y Bernardi (2014) quienes trabajan con la idea de tensiones alrededor de la construcción de un rol específico (original o sin precedentes) dentro de un programa. Se postula que para el reconocimiento de tales roles es necesario considerar cómo las diferentes expresiones le fueron dando una direccionalidad particular a esa figura en la práctica.

También es posible rescatar de las autoras categorías útiles como las de: identidades en el trabajo cotidiano o apropiaciones diferentes de la ‘propuesta oficial’. En ese sentido, se considera que ‘los distintos agentes re significan las líneas de la política pública al entrar en relación con los jóvenes con los que trabajan y los diversos contextos’ (Fattore y Bernardi, 2014). Y que además de múltiples modos, a veces contradictorios entre sí, dialogan, impugnan, negocian y refuerzan

criterios presentes en los programas (Montesinos, 2010 en Fattore y Bernardi, 2014). Es claro entonces que no son sólo los lineamientos de las políticas en sí los que definen o deciden los cambios reales, *‘sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas)’* (Frigerio, 2000 en Fattore y Bernardi, 2014; 152)

Desde esta perspectiva, se presentan a continuación las percepciones, ideas y aspectos recuperados en torno de cada uno de los indicadores de la presente variable.

6.2. a. Tareas del Consejero Juvenil

Este indicador busca sistematizar e interpretar las funciones que cumplen los trabajadores y que se han ido sedimentando en forma de roles o tareas propias de la figura del Consejero juvenil.

Acompañante: Una primera función específica que se adjudica al Consejero Juvenil desde el diseño del Plan es el acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes re-vinculados con el sistema educativo por parte de otros actores. Esta es la tarea que más se ajusta al diseño de la política y abarca todas las acciones recuperadas en el indicador ‘Acciones’ de la Variable Acompañamiento.

Agente de re-vinculación: Una segunda función específica que aparece como progresivamente anudada al Consejero juvenil es la de realizar la inscripción de los jóvenes en cada escuela, esto es, generar el propio proceso de re-vinculación. Según los entrevistados, esta función se originó durante la implementación, ya que por su presencia territorial, los consejeros constantemente son contactados por familias y jóvenes que solicitan asesoramiento y acompañamiento en el trámite de inscripción. En este sentido, el Consejero Juvenil aparece en el entramado de actores territoriales como aquel que garantiza o resuelve circunstancias relacionadas con el ingreso o re-ingreso al sistema escolar, tarea que aparece más concentrada en los primeros meses del año, previo al inicio del ciclo lectivo.

Referente: Una tercera tarea del Consejero Juvenil surge en relación a las características de la población objetivo; es la de realizar un abordaje integral partiendo de la generación de un vínculo de confianza con los jóvenes. La intervención implica sostener la vinculación y una presencia cercana/predispuesta, independientemente de si se alcanza o no una re-vinculación escolar. Este aspecto implica que la tarea del Consejero Juvenil es acompañar y hacer aportes en torno de las trayectorias (escolares, laborales y/o proyectos de vida) de los jóvenes y ajustar el formato de su intervención según sea la circunstancia de vida y los intereses o deseos de cada sujeto. Este rol se vincula con el abordaje personalizado que realizan estos operadores y aparece como un aspecto que complejiza el trabajo diario ya que amplía las actuaciones y los perfiles que puede tomar el trabajador. Aparece en la práctica matizando la figura original del Consejero Juvenil ya que lo desacopla de lo exclusivamente escolar.

Articulador: Una cuarta función específica del Consejero Juvenil, también originada en la implementación durante el desarrollo de las intervenciones, es situarse en la interfaz escuela – barrio. El consejero se presenta en los abordajes como un mediador, que articula entre sí diferentes escenarios, el de los jóvenes y sus familias, con el de agentes estatales e institucionales. En este sentido, el consejero es un actor que frente a cada abordaje indaga las diferentes visiones o informaciones, desde los jóvenes, desde las familias y desde las escuelas, con el objetivo de hacer converger a los actores en pos de un objeto, que en la mayoría de las situaciones es el sostenimiento de la escolaridad.

Un hallazgo de investigación es el hecho de que, para el caso de nuevos trabajadores, la primera y única forma de aproximación al rol del Consejero Juvenil es la propia experiencia de trabajo junto a un compañero con mayor antigüedad y desde el cual se va recibiendo y aprendiendo mecanismos específicos de trabajo. Se pudo observar que este ‘formador’ va habilitando al nuevo consejero en las acciones y decisiones. Este momento de reconocimiento del quehacer aparece en los relatos como una experiencia de aprendizaje importantísima y siempre en vinculación con el rol activo de integración que genera el compañero que, con un trabajo previo, acompaña ese proceso. Este mecanismo de aprendizaje determina fuertemente el alcance o el delineamiento prescriptivo del rol de consejero en la perspectiva de cada trabajador.

Por lo que se ha rastreado, se puede sostener que este momento inicial de trabajo es el más importante a la hora de la configuración del rol y de la identificación de las tareas que debe asumir el trabajador, lo que se comprueba por la aparición de transferencias de aprendizajes y protocolos de acción entre aquellos trabajadores que compartieron dupla.

6.2. b. Sentidos en torno a la práctica

En este segundo indicador se intenta realizar un recorrido sobre las alternativas que pueden aparecer significando la práctica de los consejeros juveniles, permeando la totalidad de las tareas que realizan. Para ello se enumeran los valores o ideas que se encuentran direccionando la actuación de los trabajadores.

Un primer sentido que aparece identificado en las entrevistas con los consejeros juveniles es la referenciación de la propia práctica como una militancia social. Esto es, se concibe el quehacer laboral en una primera instancia motorizado por un compromiso hacia la sociedad y hacia los jóvenes. Este compromiso se desprende de un posicionamiento ‘ideológico-político’ que complejiza la interpretación del fenómeno de la deserción escolar. El clivaje más referenciado es el de exclusión/inclusión, sin reducir la inclusión sólo a la institucionalización de los jóvenes, sino comprendiendo la inclusión de forma situada, lo que impide la mecanización o estandarización de la práctica. Aparece una direccionalidad de la intervención que tiende hacia la re-vinculación escolar, pero aparece una mayor valoración en torno de una actuación dirigida a la construcción de autonomía y subjetividad.

La interpretación crítica sobre las situaciones de abandono genera un tipo de acción involucrada con la singularidad de los sujetos, pero que no imputa la responsabilidad del abandono en los mismos sino en un engranaje más amplio y dentro de un fenómeno social de gran escala. De las experiencias relatadas, se desprende que esto genera en algunas situaciones un distanciamiento de los discursos institucionales (Fattore y Bernardi, 2014) y hasta una confrontación con ellos en la práctica.

A su vez, este fundamento de la acción desde una sensibilidad social, direcciona la intervención hacia objetivos de emancipación y empoderamiento de los sujetos, que se distancia tanto de objetivos de control u orden social, como de prácticas asistenciales de la urgencia.

“Que sea una relación no tutorial, es decir, como en su momento dijo Silvia Moreli que fue una de las que pensó el plan... Que seamos como una especie de andamiaje en donde sostenemos al pibe en un momento donde no se puede sostener solo... Pero que cuando le saquemos ese andamiaje no se vuelva a caer... Ese sería el rol que ella siempre nos decía... Una cosa es sostenerlo en un momento para que no se caiga pero después si vos le sacas la mano y se vuelve a caer... Ahí tu rol fracasó... Es una tensión permanente porque en realidad a veces la pregunta es cuándo le sacas el andamiaje al pibe... Cuando lo dejás sólo... Hay pibes que te das cuenta más fácilmente que se pueden desenvolver sin nuestra ayuda y hay pibes que necesitan un acompañamiento muy intensivo... Que tenemos que estar llamándolo toda la semana, visitándolo... Que no abandone, que haga algo, digamos todo el tiempo encima... Es verdad que la particularidad de cada joven nos va indicando pero el desafío es no convertirnos en tutores que reemplacen una figura paterna o materna o que de alguna manera intenten ser una contención afectiva porque tampoco le hacemos bien al pibe desde ese lugar... Sí cariño, sí una relación de confianza pero no convertirnos en agentes indispensables en su vida porque la idea es que no estemos siempre en su vida... La idea es que realmente le podamos dar herramientas y que con esas herramientas pueda hacer su camino...” (Julia, Coordinadora de Consejeros Juveniles, entrevista realizada en Agosto de 2016)

Este motor de la acción genera la existencia de una diferenciación difusa entre las actividades que corresponden a lo laboral y las actividades que se realizan desde un activismo asociado con un compromiso social. Esto es, cuando las situaciones en el marco de la actividad laboral traccionan la realización de otras acciones que se vinculan más con una afectación personal y con ello la aparición de acciones de tinte personal/individual.

Esto también genera un límite difuso en lo que es considerado un abordaje, ya que además de los jóvenes con los cuales se realiza un acompañamiento escolar, aparecen otras relaciones o

vínculos con jóvenes que quedan por fuera de intervenciones específicas. Sucede en el caso de aquellos jóvenes que los consejeros conocen en los anclajes o a partir de su permanencia sostenida en el barrio y con los cuales no se tiene una intervención específica desde lo escolar, pero con los que sí se genera una referencia que da lugar a determinadas tareas o acciones, tales como asesorar sobre actividades o capacitaciones, conversar sobre proyectos de vida, tener un contacto con familiares, acompañar procesos de embarazo o laborales.

Un segundo sentido que aparece direccionando la actuación de los consejeros es ser agentes que ‘acercan’ el estado y los derechos a los ciudadanos. La lógica territorial de la política, las visitas en los hogares, la relación cercana, personal y constante con las familias, el trato informal e íntimo, irrumpe como una modalidad novedosa de intervención, originada en el acercamiento hacia los ciudadanos en pos del cumplimiento de derechos y obligaciones, diferente de las prestaciones originadas como respuesta a una demanda preexistente.

“Me parece que en la práctica para poder llevar a cabo el Plan era si o si necesaria nuestra figura, porque la gente no va a la regional, ¿Qué chico va a la regional si tiene un problema? es inaccesible... La gente tramita una partida de nacimiento porque tiene ahí el CCB porque lo tenés que tener ahí cercano... porque no saben ni donde queda, no saben a donde tienen que ir, no tienen esa información... Entonces es como que los volvés a excluir, en realidad lo excludís... en ese caso para generar la inclusión es si o si necesario que haya una persona ahí que pueda dar respuesta, que este cerca, que vos sepas que esta tal día y que le podes consultar algo, que tengas un teléfono, que le conozcas la cara... Para poder llevar a cabo la inclusión no lo podes hacer desde una oficina, tenés que llegar a los chicos” (Renata, Consejera Juvenil, entrevista realizada en Septiembre de 2016)

Esto es percibido por los trabajadores como una fortaleza del Plan, ya que no interviene sólo en aquellas situaciones donde existe una demanda formada de escolarización, sino que acude al encuentro de las situaciones de abandono el pos de plantear un involucramiento inmediato del Estado con esa situación. En esta lógica, el consejero como agente próximo interviene en las situaciones y sensibiliza al resto de los actores en pos de la garantía de un derecho específico (la educación). Este sentido amplía el horizonte de acción de los consejeros, que se posicionan como

actores del Ministerio de Educación accesibles para la ciudadanía, con capacidad de asesoramiento inmediato.

Se ha podido constatar que los trabajadores poseen un posicionamiento claro de actuación desde una perspectiva de derechos y en la práctica buscan desvincularse constantemente de actuaciones que comprenden como ‘asistenciales’. Esto es, encaran sus intervenciones con el sentido de empoderar a los sujetos y evitan las prácticas que devengan en una mera gestión de las urgencias y facilitación frente a determinadas demandas. La perspectiva de derechos posiciona al actor desde la interpretación de que es el Estado quien debe garantizar el cumplimiento de los derechos humanos que pregonan. A su vez, ese cumplimiento debe darse dentro de un proceso en donde las personas toman parte activa, asumiendo su condición de sujetos sociales, con derechos y responsabilidades.

Un tercer aspecto que significa la práctica de los consejeros juveniles es su posicionamiento desde una perspectiva de inclusión socioeducativa que genera una interpelación sobre prácticas y discursos sostenidos desde paradigmas tradicionales de educación. La atención hacia las particularidades de los sujetos, el respeto por la diversidad de saberes y el reconocimiento de la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje se presenta como una impronta del diseño del Plan y da un sentido específico a la presencia del consejero dentro del entramado del sistema educativo. Su práctica cotidiana y en pequeña escala habilita la propagación de una nueva perspectiva para el tratamiento del fenómeno de la desescolarización, que interpela las prácticas homogeneizadoras sobre las que se sostiene el sistema de educación formal actual.

Un cuarto sentido que compone la práctica del consejero es el constituirse como referentes juveniles tanto a nivel barrial como a nivel individual con los jóvenes abordados. El actor opera con el fin de construir un vínculo con los sujetos con los que interactúa, sea este de mayor o menor grado de confianza. Las metas particulares de los trabajadores se dirigen al hacer, el brindar, el estar, el mostrarse dispuestos, en un intento de generar una reciprocidad desde los jóvenes y a la espera de que determinadas demandas surjan de cada sujeto (la demanda de escolarización entre ellas). Existen abordajes en los que la escolaridad está supeditada a procesos previos y que se anudan al fortalecimiento de la subjetividad de los jóvenes. La

intervención implica una vinculación personal de los consejeros con los jóvenes en donde el trabajador busca situarse como una referencia diferente y positiva en la vida del joven, proponiendo alternativas hacia la construcción de un proyecto de vida. Dentro de este sentido que compone al rol del Consejero Juvenil, el óptimo de la intervención sucede cuando el joven comienza y sostiene una re vinculación institucional.

Un quinto sentido que se anuda a la figura del Consejero Juvenil es la realización de un trabajo de carácter simbólico, ya que realiza una intervención sensible y afectiva de cara a diferentes situaciones. La inexistencia de una contraprestación material hacia los destinatarios de la política, genera que el consejero intervenga en diferentes biografías juveniles sólo con la facultad de acercar a los sujetos jóvenes diferentes alternativas de re-vinculación con el sistema escolar. En este sentido el consejero juvenil es un actor que se integra a un entramado territorial de actores previo. Todos los consejeros referencian la necesidad de la articulación con otros trabajadores del territorio y la búsqueda de mecanismos concretos para sostener u originar determinadas redes. Está idea de ‘articulación’ que aparece de forma difusa en el diseño del Plan, es cotidianamente sostenida y re-significada en la práctica. En algunas situaciones la articulación del programa con otros dispositivos es más esquemática por el hecho de que los consejeros se suman a un abordaje garantizando la posibilidad de la escolarización para un joven, pero en otros casos los consejeros se articulan con instituciones o trabajadores de una forma más difusa, construyendo espacios diferenciados y propios según sea cada situación. Se puede decir que existe una predisposición en la práctica a exigir y utilizar los recursos estatales a disposición, como una forma de visibilizarlos y valorizarlos.

6.2. c. Vinculación con las unidades educativas

Este indicador busca recuperar los aspectos de la figura del Consejero Juvenil en cuanto a las perspectivas y a la relación que presenta con aquellas instituciones que son la principal prestación y objeto de sus intervenciones, esto es, las escuelas.

Se ha podido constatar que el surgimiento de una vinculación permanente entre los consejeros juveniles y los actores escolares en todos los casos es el resultado del proceso de micro-implementación. Esto es, la vinculación con las escuelas aparece enlazada a la construcción de la figura del consejero y condicionada por el aspecto territorial de su tarea. En el diseño del programa los consejeros juveniles presentan una relación externa y colaborativa con las escuelas, ya que el actor que aparece para continuar el trabajo de inclusión desde dentro de la institución es la figura del referente institucional, que como un actor netamente escolar adapta las normativas y los escenarios escolares en pos del sostenimiento de la escolarización.

Un primer aspecto clave que enmarca la posición de los consejeros juveniles en relación a las unidades educativas, es el hecho de que la mayor parte de escuelas con las que los consejeros trabajan no cuentan la figura de Referente Institucional. Según el recorte de las unidades de análisis, de cinco duplas de consejeros, sólo una trabaja con tres ESSO que poseen esta figura. Esto sugiere que, de forma generalizada, el contacto de los consejeros juveniles se establece con actores que no están programáticamente obligados o dispuestos a cumplir una función afectiva o de contención de esos estudiantes que ingresan en la institución a través del Vuelvo a Estudiar⁵⁷.

Un segundo aspecto es la observación de una posición doble que adoptan los consejeros en su vinculación con las escuelas. Por una parte, como agentes internos al sistema escolar, y por otra desde una posición externa, como personas ajenas a las unidades educativas, que desde fuera articulan, colaboran y exigen.

Como agentes internos, la relación entre consejeros juveniles y actores escolares está anudada en la circunstancia de que ambos pertenecen a una misma área de intervención (educación) y dependen administrativamente del mismo ministerio. La posición de los consejeros como trabajadores del Ministerio de Educación los sitúa como un actor habilitado para entrar en las escuelas, hablar con directivos, solicitar información, entre otras cosas. A su vez, la pertenencia al mismo ministerio está anudada al Marco Normativo que funciona como sustento del Plan, que rige para las escuelas y estructura el trabajo de los consejeros. Específicamente, se observa que el Decreto N° 181 es una fuente de respaldo para las demandas de los consejeros hacia las escuelas y a la hora de transmitir un discurso de ‘sensibilización’ hacia la inclusión.

⁵⁷ En su mayoría la relación de los consejeros se establece con los directores o vice directores de las escuelas.

Igualmente, este sustento funciona más bien desde un plano implícito, a nivel discursivo de los consejeros y no como una normativa a la que se haga constantemente alusión en la relación con agentes escolares.

En el mismo sentido, se reconoce en el discurso y en la práctica de los consejeros una posición respaldada desde la verticalidad. Esto es, en los relatos los consejeros reconocen que su actuación está respaldada y sujeta a la existencia de arreglos institucionales y a actores ministeriales de mayor jerarquía al interior del Plan. En la mayoría de los casos este respaldo se visibiliza en la capacidad de los consejeros para informar o comunicar determinadas ‘prácticas expulsivas’ que realicen los actores escolares o de aquellas escuelas que en la práctica impidan las prescripciones de inclusión socio-educativa habilitadas y avaladas a través del Plan. Se constata que este mecanismo sitúa a los consejeros como actores con relevancia al interior de las unidades educativas, ya que en su trabajo cotidiano presencian, observan y comunican las prácticas escolares microscópicas.

Como agentes externos, aparecen dos circunstancias que circunscriben la posición de los Consejeros: el hecho de no pertenecer a la planta docente y el hecho de realizar un trabajo social barrial/territorial.

Los consejeros se reconocen como ajenos al ‘mundo docente’, a ese ambiente simbólico que identifica y aglutina a los trabajadores que han pasado por el frente de las aulas. Ese desconocimiento del universo normativo en el que se desenvuelven las escuelas, sitúa a los consejeros en una posición de ‘desventaja’ a la hora de la ‘sensibilización/negociación’ para el acceso a diferentes tipos de ‘flexibilizaciones’, ya que se posicionan como demandantes pero que desconocen la gran estructura normativa que rige la dinámica de las escuelas.

Otro aspecto de esta posición externa es generado por el proceso de verificación cognitiva (Perelmiter, 2012) de las situaciones de vulnerabilidad-educativa de los jóvenes que transitan los operadores. En este sentido, la co-presencia y la percepción sensorial de las condiciones de vida de adolescentes y jóvenes por parte de los Consejeros genera un reconocimiento más cabal y una comprensión experimental de la necesidad de la adaptación de prácticas institucionales. Al interior de las escuelas los consejeros se sitúan como responsables de las acciones o las trayectorias de los jóvenes a los que inscriben, pero en mayor medida y durante la trayectoria

escolar, como ‘defensores’ de estos estudiantes, desde la exigencia de sus derechos, de la mano con la consigna de la inclusión socioeducativa. Así se observa que los consejeros generan de forma dispersa e intermitente la visibilización y trasvasamiento al interior de la escuela de la dimensión singular de la trayectoria de cada sujeto y de sus condiciones sociales. En este sentido, los consejeros anudan un fenómeno estructural concerniente a la deserción a casos puntuales y obligan a una lectura personalizada de las situaciones, práctica que es comprendida como una ‘interpelación’ hacia los esquemas homogeneizadores.

En el formato que presenta el Vuelvo a Estudiar Territorial las unidades educativas son el más importante recurso disponible a la hora de organizar una intervención social por parte de los Consejeros Juveniles. Esta condición de las escuelas como recurso de trabajo de los operadores aparece en dos momentos específicos: durante la inscripción y durante el acompañamiento.

Como se ha podido observar, una tarea específica del consejero juvenil es acompañar el proceso de inscripción de los jóvenes en las escuelas. En torno de las actuaciones correspondientes a efectivizar la re-vinculación, un aspecto que permea el trabajo de la mayoría de los consejeros es el reconocimiento de una contradicción que aparece cuando las escuelas completan sus matrículas y no reciben más inscripciones. Vinculado a esto, aparece una tarea del Consejero que es la de garantizar lugares en las escuelas, actuación que se circunscribe al período de inscripciones (al comienzo del ciclo lectivo, entre los meses de febrero y marzo). Durante ese período, los consejeros utilizan diferentes mecanismos para lograr el acceso de los jóvenes abordados a cada una de las instituciones, existiendo situaciones en donde la inscripción se realiza sin inconvenientes y existiendo situaciones en donde los consejeros activan diversos recursos discursivos, relacionales, de ‘presión’ o ‘negociación’ a su alcance para poder llevar a cabo dichas inscripciones. Es así que en todos los casos analizados se presentan variadas estrategias, con mayores o menores grados de formalidad, para facilitar/lograr la realización de inscripciones.

Está situación en donde la ‘posibilidad de escolarización’ es la propia herramienta de trabajo de los operadores, genera que tengan que negociar ellos mismos su legitimidad al interior de las escuelas y con los diferentes actores de la misma, como forma de hacerse con esa herramienta de trabajo. El principal recurso observado en los Consejeros hacia el logro de esa

legitimación, es su propio desenvolvimiento con respecto a las escuelas, esto es, estar en permanente comunicación, ser resolutivos y estar a disposición. La legitimación entonces viene dada por la particularidad personal de cada consejero y sus habilidades para ganarse la confianza de directivos. Otro recurso es el de presentarse ante las instituciones como trabajadores del Ministerio de Educación, lo que los sitúa en una posición de jerarquía.

A su vez, en cuanto a los acompañamientos, la dinámica personalizada del programa posibilita una diversidad de formatos para el acompañamiento escolar, ya que se trata siempre de trayectorias educativas no encausadas (Terigi, 2007) y cada situación implica diferentes grados de vulnerabilidad de los sujetos. Aparece así un segundo aspecto, la generación de consensos y logro de acuerdos entre los consejeros juveniles y las instituciones escolares es una condición necesaria para resolver obstáculos a la escolarización y hacer efectivo el sostenimiento.

Desde estos dos aspectos se infiere que la vinculación y la existencia de consensos entre los trabajadores y los directivos o demás agentes escolares es un factor central que define las posibilidades reales de acción de los consejeros al interior de los abordajes. O lo que es lo mismo, el trabajo cotidiano de los consejeros en la conformación de estrategias particularizadas para la re-vinculación con el sistema educativo, se puede ver obstaculizado por la negativa de las escuelas a generar determinadas condiciones para el sostenimiento. Otra forma de plantear esto sería la no correspondencia de origen entre los objetivos de la política social y la prestación que le da sentido, lo que genera en la micro-implementación un inherente mecanismo de negociación y acuerdos que son necesarios para que el programa se ejecute y tenga operatividad.

En relación a esto, una percepción que se anuda a la práctica del consejero juvenil en el marco del sistema educativo, es la de ser un agente que garantiza el derecho de escolarización y genera prácticas de inclusión educativa en el nivel micro-social, situándose en la interfaz escuela – territorio. La práctica se concibe como original y novedosa, ya que sitúa al Consejero como un actor con una perspectiva crítica de acción, que promueve la transformación a pequeña escala de algunos esquemas de funcionamiento de las instituciones escolares, desde la interpelación a partir de sujetos y trayectorias concretas. Los consejeros transitan como una tensión este aspecto de la práctica, ya que se encuentran con determinadas prácticas institucionales (escolares) que obstaculizan, debilitan o imposibilitan la estrategia de re-vinculación.

Siguiendo con esto, los Consejeros Juveniles se sitúan como interpeladores de las prácticas educativas expulsoras (no-inclusivas). Aparece una percepción generalizada que discute in situ las prácticas homogeneizadoras de las instituciones educativas. La convivencia constante y exclusiva con trayectorias escolares que raramente se circunscriben a las denominadas ‘trayectorias encauzadas’ (Terigi, 2015) generan un posicionamiento que exige el reconocimiento de las trayectorias ‘reales’ (Terigi, 2007 y Baquero, 2007), esto es, los itinerarios efectivos que transitan los sujetos dentro de una combinación que involucra los efectos del ordenamiento institucional de las escuelas, sus condiciones de vida y su singularidad (Montesinos y Schoo, 2007).

6.2. d. Modo de apropiación de la propuesta oficial

En los anteriores indicadores se desarrollaron los sentidos colectivos que se anudan en torno de la figura del consejero juvenil, y las tareas que asumen los trabajadores en la práctica. En el presente indicador se hace un recorrido sobre las diferentes valoraciones que realizan los trabajadores del Plan y la forma en que estos asimilan los postulados y los objetivos del mismo.

Como un primer aspecto de esta apropiación aparecen por una parte el aval del diseño y la concordancia total de los trabajadores con los objetivos que se plantea el Plan. Aparece una línea interpretativa que recorre todas las opiniones o percepciones sobre la propuesta oficial que es la de reconocer y destacar el rasgo ‘original’ del diseño, como una herramienta innovadora y alternativa de hacer frente a un fenómeno de gran escala como es la deserción escolar en el nivel secundario. Junto con esto, aparece la gratificación a nivel personal que experimentan los trabajadores entrevistados de poder pertenecer al Plan y de poder ocupar un lugar dentro de este tipo de acción estatal.

Un segundo aspecto del proceso de apropiación sucede cuando la inclusión socioeducativa propuesta desde la documentación oficial es mediada, negociada y ejercida en el cotidiano. Se observa en los trabajadores un alto nivel de reflexividad y la existencia de posturas

críticas con respecto al tipo de tarea que deben realizar los consejeros en relación al contexto social y a las realidades del sistema educativo actual. Esta reflexividad aparece al interior de cada intervención, cuando la re-vinculación escolar no es impuesta directamente a los destinatarios sino que los trabajadores tensionan el objeto específico del programa y se abren al reconocimiento de diferentes necesidades, deseos, temporalidades y proyectos de vida de los jóvenes. El foco en el reconocimiento del contexto, las identidades y los deseos de los jóvenes genera un trabajo que no posee objetivos claros al interior de la intervención sino que apunta a generar situaciones, compromisos y proyectos que desde la racionalidad de los trabajadores se consideran positivos para los jóvenes. Se considera que esta apropiación surge del entrapamiento del trabajo que interviene sobre realidades sociales, familiares y materiales que no pueden ser contrarrestadas desde un plano individual y micro-social en que actúan los operadores. La salida de ese entrapamiento se genera en la ampliación del sentido de la palabra ‘inclusión’ y del ajuste de la función del consejero juvenil a la generación y al sostenimiento de vínculos, respetuosos y positivos al interior de cada acción en el marco laboral.

“Si bien la idea es lograr que los jóvenes sean incluidos en el ámbito educativo, garantizarles el acceso a la educación, yo creo que en el medio pasan un montón de otras cosas que son muy enriquecedoras tanto para nosotros como trabajadores como para los pibes. Creo que la escuela para mí es el objetivo último, el fin último para muchos. Hay algunos que están en otro proceso, hay jóvenes que vienen y dicen yo quiero ir y ya medianamente tienen un montón de cuestiones solucionadas entre comillas, pero hay otros que realmente no, entonces para mí digamos lo que tiene el plan es esto de ir a buscar al pibe, o a la piba, trabajar sobre el vínculo, en el vínculo encontrarte con un montón de grietas que uno como trabajadores del estado y viendo esas cosas tienen que actuar. Quizás yo no tengo herramientas para abordar situaciones de problemas de violencia de género pero sí tengo la posibilidad de poder hablar con equipos territoriales que puedan abordar eso, entonces para mí la propuesta del vuelvo va mucho más allá de la escuela, para mí cuando se dice armar un proyecto de vida para el pibe incluye todo esto, cuestiones básicas de convivencia, cuestiones de violencia, son un montón de aristas, un montón de cosas, hasta en el momento mismo de incluir a un pibe en una escuela vos ya estás pensando como él se va a financiar, como se va a bancar el pasaje del

colectivo, todo el tiempo estás pensando todas las otras grietas que hay en la vida de esa persona, yo lo vivo así por lo menos” (Elisa, Consejera Juvenil, entrevista realizada en Septiembre del 2016)

Una característica de esta apropiación aparece en los momentos en donde el consejero se sitúa como un vínculo constante que funcione como un incentivador o motivador de las decisiones de los jóvenes. Sucede mayormente en los casos en donde los jóvenes abordados comienzan a trabajar y por ello se desvinculan de la institución escolar y abandonan el cursado. Se observa que en la mayoría de los casos la posición del consejero es la de acompañar esa decisión de los jóvenes y no cuestionarla, sino presentar diferentes alternativas que posibiliten la continuidad de la escolarización en esa nueva circunstancia (Vuelvo Virtual, Trayectoria Alternativa con trabajos prácticos, flexibilización del cursado). Se considera que esta posición del consejero responde a un reconocimiento de las circunstancias e intereses de los jóvenes, que son situadas por encima de los objetivos de escolarización del programa. Aquí, la actuación se anuda más al mantenimiento del vínculo y al fortalecimiento de un proyecto de vida (aunque no sea compatible con la finalización de los estudios secundarios).

A su vez, en las situaciones donde la re-vinculación escolar no es deseada o factible, muchos consejeros referencian la aparición de metas de carácter personal para su actuación. Aparecen acciones tendientes a la facilitación y el acceso a una mejor calidad de vida, a garantizar momentos de recreación y diversión o a brindar afecto y contención. Se observa que desde el punto de vista de los agentes, los propósitos de inclusión se vinculan con una reflexión política sobre las desigualdades sociales y esto genera una comprensión militante de la experiencia juvenil y adolescente en los barrios vulnerados (Llobet, 2013). Esta visión crítica sobre las situaciones conlleva en algunos casos la dilatación del objetivo de re-vinculación educativa y una actuación que se autonomiza de la prescripción del programa.

Otra circunstancia que se circunscribe en este tipo de apropiación de la propuesta oficial aparece cuando los trabajadores perciben o vivencian determinados obstáculos a la escolarización que son imposibles de asimilar o resolver en el esquema del programa. Estos ‘excesos’ refieren a determinadas circunstancias materiales, geográficas, sociales o familiares que imposibilitan la escolarización (independientemente de la existencia de un deseo de escolarización por parte de

los jóvenes) y que no pueden ser revertidas desde el accionar (afectivo, motivacional, referencial) del consejero juvenil. Aparece por ejemplo la ausencia de recursos materiales necesarios para sostener un cursado regular o situaciones de alta vulnerabilidad familiar-social.

Se suma también el esquema del sistema educativo que funciona a base de mecanismos homogeneizadores y selectivos, como una de las circunstancias principales que está por fuera del alcance de los consejeros e imposibilita en algunos casos una inclusión sostenida.

En estas circunstancias, desde una perspectiva de derechos la intervención se direcciona en torno de la búsqueda de deseos o construcción de proyectos por parte de los jóvenes. Se observa que los agentes no se posicionan como reproductores de un discurso institucional-escolar, sino que a partir de su propia reflexividad y en la posibilidad de la construcción colectiva de determinados sentidos para la acción, logran moverse desde lugares de control a lugares pedagógicos, y desde propuestas de modelamiento subjetivo a apuestas críticas sobre los sujetos jóvenes (Llobet, 2013).

Un tercer aspecto que aparece como un proceso de apropiación por parte de los trabajadores es la iniciación constante de nuevos abordajes, surgidos a partir de la existencia de un gran número de demandas territoriales (origen de intervención no-programático). El situarse como agentes de inclusión en un sentido amplio genera una tensión en el trabajo cotidiano en relación a la dicotomía calidad-cantidad de abordajes. Se considera que este fenómeno verificado en todos los casos se corresponde con un proceso de adaptación que se origina en la ausencia de prescripciones formales/organizacionales que circunscriban las situaciones objeto de intervención.

En sus inicios, el equipo central adjudicó un número de aproximadamente quince (15) jóvenes a cada dupla de consejeros, por lo que el acompañamiento permanente de estos operadores era exclusivo para algunas trayectorias escolares. Actualmente cada dupla de consejeros posee un promedio de abordajes de entre cuarenta (40) y sesenta (60) jóvenes⁵⁸.

⁵⁸ Referencia construida a partir de información proporcionada por los consejeros juveniles de los barrios abordados por esta investigación.

Se consideran cuatro factores que se articulan como engranajes principales de esta modificación de las tareas del consejero a través del tiempo y de la reconfiguración del programa. Por un lado, la naturaleza de la deserción escolar como un fenómeno estructural, que presenta una magnitud y una sectorización geográfica que deviene en una población objetivo del Plan Vuelvo a Estudiar inherentemente extensa. Por otro lado, el aspecto de la movilidad ilimitada del consejero, la característica principal de la figura que es la lógica de búsqueda activa de su población objetivo, genera la absorción cada vez más amplia de situaciones de desescolarización por parte de los operadores. Como un tercer factor determinante aparece el hecho de que, en varios casos, la tarea del consejero juvenil encuentra limitaciones materiales o simbólicas a su actuación, es decir, por diversas circunstancias algunos abordajes se discontinúan o requieren menor disposición de los trabajadores, por lo que el tiempo disponible posibilita el comienzo de nuevos abordajes. Por último, la circunstancia de que no exista una contraprestación material para aquellos jóvenes que se incorporan al programa, genera la inexistencia de lo que podría aparecer como un límite material para la actuación. Es decir, el diseño de la política imposibilita el efecto “cuello de botella” (Alucín, 2017) que aparecía/aparece en programas de becas económicas.

La combinación de estos cuatro factores configura un esquema de recepción de demandas e iniciación de abordajes que no presenta un límite formal y que evita mecanismos selectivos por parte del programa, generando una intervención de focalización abierta (Alucín, 2017). Se puede presentar este fenómeno como un modo de apropiación de los trabajadores de territorio, que asimilan su función garantizadora pero que se alejan de la consigna de acompañamiento personalizado. Se observa por un lado la capacidad de iniciación ilimitada de abordajes y la posterior generación de mecanismos específicos de establecimiento de prioridades y la aparición de formas de vinculación diferenciadas para cada joven, como una forma de lograr la continuidad de todos los abordajes.

Con los resultados desarrollados de este indicador concluye el apartado número seis, destinado a presentar las interpretaciones en torno del objetivo específico número dos. Con este apartado finaliza la segunda parte de la presente investigación, ya que hasta aquí se han presentado los productos específicos originados en el trabajo de campo.

Parte **3**

- 7** Conclusiones
- 8** Referencias Bibliográficas
- 9** Anexo



7. Conclusiones

El objetivo general que guio el proceso de investigación fue el de caracterizar la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar en clave territorial, para dar cuenta de las formas y contenidos que habilita la política como práctica situada. Durante los apartados precedentes se han plasmado de forma desagregada observaciones, reconstrucciones, informaciones y análisis que dan cuenta del desenvolvimiento de la política pública, principalmente en su dimensión territorial.

En el presente apartado se presenta una síntesis de las ideas centrales de la investigación, a partir de la presentación resumida de los resultados obtenidos en el marco de cada uno de los objetivos específicos. Asimismo se realizan algunos aportes y sugerencias hacia los equipos que conforman el ‘Vuelvo a Estudiar Territorial’, a los fines de ofrecer herramientas que fortalezcan el proceso de micro-implementación y posibiliten una mejora del proceso de inclusión socioeducativa. Por último, se presentan aquellos interrogantes o nudos problemáticos surgidos durante el proceso de investigación que no fueron resueltos y que aparecen como posibles líneas de investigación futuras.

La presente investigación se ha desarrollado en torno de la micro-implementación del programa en dos de los seis distritos municipales. Esta circunstancia imposibilita realizar generalizaciones en torno de las características que adopta la política pública en la ciudad de Rosario, pero aporta aproximaciones sobre diferentes aspectos que podrían ser corroborados o revisados a través de estudios de mayor magnitud.

Durante la investigación se ha realizado un recorrido sobre el específico desenvolvimiento que presenta la política pública en cada uno de los barrios analizados y se ha verificado que el Vuelvo a Estudiar presenta diferentes expresiones territoriales, anudadas a diferentes aspectos de micro-implementación. Se ha podido verificar que estas variaciones responden tanto a las características del territorio, que funcionan como contexto de actuación y soporte de las intervenciones, como a diferencias en el funcionamiento de los equipos de trabajo en cada barrio determinado.

Un hallazgo de investigación es la verificación de que para cada uno de los casos, las variables influyen o afectan en diferente grado al desenvolvimiento operativo de la política. En algunos barrios la dinámica de micro-implementación queda anudada principalmente al nivel de integración de la dupla en la institución de anclaje, mientras que en otro, la principal variable que afecta ese proceso son las características de la oferta escolar y de espacios puente. Más allá de estas formas específicas, aparecen algunas formas generales en las que las dinámicas territoriales afectan el funcionamiento de los equipos de trabajo, las cuales se exponen a continuación:

- Las características del barrio influyen principalmente en la modalidad de trabajo de cada dupla, ya que generan esquemas de trabajo más concentrado o más disperso y habilita diferentes grados de intensidad de la presencia territorial de los consejeros juveniles. Este diferente grado de dispersión de las intervenciones influye en las estrategias adoptadas por los consejeros para sostener los abordajes y a su vez implica diferentes tipos de vinculaciones con las instituciones.

- Las características de la oferta escolar y las características de espacios puente aparecen como dos variables que influyen principalmente en el armado de las estrategias de inclusión, ya que generan recursos/herramientas diferentes al alcance de los operadores. Estos dos factores interrelacionados aparecen determinando el funcionamiento de las duplas de consejeros, ya que en algunos casos posibilitan estrategias de inclusión más estandarizadas y en otros casos generan mayor heterogeneidad en los abordajes.

- Las características del anclaje influyen principalmente en la modalidad de trabajo y en la modalidad de intervención de la dupla de consejeros. Los variados niveles de integración que presentan las duplas con las instituciones habilitan diferentes formas de vinculación con la población objetivo y diferentes tipos de articulación hacia los abordajes.

A pesar de esto, aparecen variables del funcionamiento de los equipos que devolvieron los mismos resultados para la mayoría de los casos. A partir de esto se puede interpretar que algunas características de micro-implementación se mantienen constantes en la mayoría de los equipos de trabajo, por lo que podrían considerarse como aspectos propios de la política en cuestión. Los mismos son:

- Aparecen muchos protocolos de acción exclusivos y objetivos internos de la dupla en todos los casos analizados, de lo que se infieren dos cuestiones. Por un lado se verifica que en la micro-implementación hay un importante proceso de codificación por parte de los operadores territoriales y que el establecimiento de pautas o marcos para la actuación aparece como una necesidad operativa. Por otro lado se corrobora el amplio margen de autonomía que tienen los operadores territoriales para desenvolverse territorialmente, para vincularse con otros actores y para generar estrategias de intervención.

- En la mayoría de casos analizados, los consejeros juveniles se vinculan con los jóvenes de forma individual, y sostienen los abordajes a partir de contactos personales o telefónicos. Esta característica aparece corroborando la modalidad de política focalizada que presenta el diseño del Plan, que actúa desde la particularidad de las situaciones de vulnerabilidad educativa. En varios casos los consejeros juveniles presentan intervenciones dentro de marcos grupales, cuando articulan su trabajo con otros programas o instituciones. A pesar de esto, la mayoría de los abordajes se mantienen desde un vínculo personal con los jóvenes.

- En la mayoría de los barrios las duplas presentan abordajes integrales, ya que los jóvenes con los que se relaciona la dupla presentan una vinculación con otra institución o programa territorial. Esto permite inferir dos cuestiones: Por un lado sugiere que la población que aborda el programa Vuelvo a Estudiar, son jóvenes que mayoritariamente transitan por otras instituciones o programas en sus barrios. Por otro lado corrobora el hecho de que los consejeros juveniles se integran territorialmente a una red de actores estatales y sociales que ya tienen algún tipo de vinculación con los jóvenes desescolarizados.

La presente investigación ha puesto el foco en el Consejero Juvenil como un actor de relevancia en la generación de la perspectiva y el contenido simbólico que adopta el Vuelvo a Estudiar de cara a su población objetivo. Para ello se han registrado por un lado las actuaciones concretas de los operadores en vinculación con los jóvenes y por otro lado las construcciones simbólicas que presentan los agentes entorno del programa y de sus tareas al interior del mismo.

Se han sistematizado las actuaciones que en la práctica se corresponden al acompañamiento de trayectorias escolares de los jóvenes que se han vuelto a re-vincular con el sistema educativo a través del Vuelvo a Estudiar. Uno de los resultados de esta variable de

investigación es el reconocimiento de un abanico muy amplio de actuaciones que aparecen como formas de posibilitar el sostenimiento de la escolaridad y a su vez, una gran variación en las modalidades en que los operadores territoriales participan de cada proceso.

Un hallazgo de investigación es que estas actuaciones aparecen como escasamente programables, ya que aparece una imposibilidad de generar respuestas anticipadas o estandarizadas y la intervención se ajusta principalmente a las especificidades del abordaje. Si bien hay un abanico de actuaciones posibles, las mismas no se presentan como mecanismos de intervención sancionados organizacionalmente para resolver las situaciones enfrentadas por los operadores. En ese sentido, el Consejero Juvenil puede ser representado en la figura de un estratega, de un actor que tiene una presencia próxima con los jóvenes y actúa con un horizonte de escolarización, vinculándose para ello con instituciones y familias y buscando potenciar los recursos a su alcance para lograr el sostenimiento de las trayectorias.

Con respecto a los sentidos que construyen los agentes en torno al programa, se ha realizado una sistematización de las tareas que corresponden a la figura del Consejero Juvenil, reconociendo aquellas que están proyectadas desde el diseño, como las de ‘acompañante’ y ‘referente’ de los sujetos jóvenes, y aquellas que son resultado del proceso de ejecución de la política, como las de ‘agente de re-vinculación’ y las de ‘articulador’ en la interfaz escuela-barrio. A su vez, la investigación ha arrojado que la actuación de los operadores territoriales se inscribe en una perspectiva de derechos que busca constantemente reconocer las trayectorias y deseos de los sujetos, y que interviene en las biografías juveniles con el fin de posibilitar el ejercicio de ese derecho, distanciándose de actuaciones ‘tutoriales’ o de control. Esta construcción se articula con una interpretación crítica del fenómeno de desescolarización por parte de los trabajadores, lo que genera en la ejecución un matiz de la noción de inclusión ligada únicamente al proceso de escolarización y posibilita la aparición de la inclusión como un proceso multifacético. A su vez, esta interpretación crítica deriva en intervenciones que se orientan desde una apuesta por la construcción de subjetividades y de procesos de autonomía en los jóvenes.

De acuerdo al formato que adopta la micro-implementación, se puede observar que el logro de los objetivos de re-vinculación escolar se anuda en gran medida a los arreglos institucionales que puedan ser contruidos entre los actores escolares y los consejeros juveniles.

El hecho de que la prestación principal que presenta el Vuelvo a Estudiar es el sistema público de educación formal, genera que los operadores utilicen diversos tipos de recursos y habilidades para garantizar las inscripciones de los jóvenes. En este sentido, la actuación de los operadores también se inscribe en la interpelación de prácticas escolares homogeneizadoras y expulsivas que desalientan la escolarización.

Con respecto al proceso de mediación de los postulados oficiales aparece como resultado principal, el hecho de que los operadores territoriales presentan iniciaciones constantes de nuevos abordajes, por lo que el trabajo aparece más disperso en una mayor cantidad de casos. Esto genera un tipo de política con una focalización que no es selectiva con respecto a su población objetivo, lo que deriva en una diversificación de los formatos de abordaje. Los factores que principalmente se anudan a esta característica son la inexistencia de una contraprestación material y el alcance estructural del fenómeno de la desescolarización. La dicotomía cantidad-calidad de los abordajes es resuelta a través de los operadores en la práctica con la aparición de esquemas de prioridad en las actuaciones y en la diversificación de las modalidades de comunicación con los jóvenes.

El proceso de indagación realizado sobre los operadores territoriales posibilitó el reconocimiento de una condición subyacente que circunscribe la tarea del Consejero Juvenil: su correspondencia con una relación laboral-monetaria que se realiza por la prestación de una actividad que es vincular-afectiva. De ese aspecto central derivan tres factores que circunscriben las actividades cotidianas de los consejeros: El primer factor es que el trabajador es quien establece la impronta de su práctica. El segundo factor es el hecho de que es el trabajador el que debe enmarcar, para sí mismo y hacia terceros, ese rol vincular dentro de una prestación estatal; y finalmente un tercer factor que implica que el trabajador es el que establece límites propios de involucramiento en cada ‘vinculación’, justamente por establecerla desde una investidura estatal. Esta cuestión habilita la aparición de otros posibles ejes de análisis o exploraciones sobre los actuales sujetos encargados de la intervención social-estatal.

A su vez, esta investigación aparece como una incipiente exploración sobre aquellos dispositivos de intervención que implican principalmente una actuación afectiva-vincular por parte del Estado. Si bien el Plan Vuelvo a Estudiar actúa en el marco de una línea de política

pública que presenta diversos dispositivos que atañen a muchas áreas/dimensiones de la educación formal, puede ser pensado como una tecnología innovadora que intenta generar un nuevo tipo de ethos (Perelmiter, 2012) dentro de una prestación social ya existente y que por eso pone el eje en una original modalidad de vinculación sensible con los sujetos. Las prácticas locales presentadas a lo largo de la tesina presentan una forma novedosa de ‘resolución’ a pequeña escala de una problemática de carácter público y masivo. Se considera que estos aspectos podrían ser abordados con mayor profundidad en futuras investigaciones, para poder dar cuenta de las implicancias sociales de este tipo de expresión de la institucionalidad estatal.

Según Martínez Nogueira (2007), las contribuciones de los programas a la generación de valor público son dinámicas y difusamente comprobables. Durante la investigación se ha constatado que las experiencias para los sujetos (consejeros y jóvenes) en el marco del presente programa, sugieren la aparición de nuevas lógicas que tienden a la re-construcción de los lazos sociales y son espacios de experimentación sobre lo que puede generar la proximidad de la presencia. En relación a esto, surgen interrogantes relacionados principalmente a la forma en que estas intervenciones son recibidas y percibidas por parte de los jóvenes y cómo es transitado ese acompañamiento de la trayectoria escolar. A su vez, sería pertinente indagar de qué forma el Plan Vuelvo a Estudiar aporta al imaginario social en torno de la educación secundaria y en torno a las posibilidades de finalización del nivel.

En relación a esto, se considera que son necesarias futuras investigaciones que sitúen el foco del análisis en los resultados e impactos de esta política pública sobre su población objetivo, los jóvenes, y sobre el conjunto social. Dicho eje de investigación no ha podido ser abordado por la presente, dados los límites temporales y de recursos con los que se realizó. Aun así se considera que los efectos producidos por el Vuelvo a Estudiar, puestos en consideración desde diferentes recortes temporales, son un objeto de conocimiento pertinente para reconocer las implicancias presentes y futuras de dicha modalidad de actuación estatal. Las matrices de lectura y los resultados alcanzados en la presente tesina pueden ser un aporte hacia futuras evaluaciones que busquen determinar qué modalidades de trabajo o de intervención y qué contextos de actuación son más o menos favorables al logro de los objetivos de la política.

Desde los resultados obtenidos en el marco de esta investigación se procede a presentar lo que se considera como aportes que pueden potenciar el proceso de implementación del programa y con ello el reforzamiento de los procesos de inclusión.

Como primera sugerencia y desde los resultados arrojados por esta investigación, aparece la necesidad de exponer o informar a todos los trabajadores territoriales sobre las variaciones que presenta la micro-implementación en cada uno de los barrios y desde allí realizar evaluaciones colectivas para determinar cuáles esquemas de trabajo generan mejores resultados en torno de los objetivos del ‘Vuelvo a Estudiar Territorial’. Con respecto a ello, la presente investigación puede aportar algunos ejes sobre los que realizar esas valuaciones, tal como la concentración o dispersión territorial del trabajo de la dupla, el nivel de integración con respecto a la institución de anclaje, el grado de intensidad de la presencia territorial, el formato de articulación con los espacios puente, etc.

Otro aporte que surge desde lo documentado es la necesidad de un reforzamiento de las prácticas de sistematización de las intervenciones, de revisión sobre lo actuado por los operadores y de discusión sobre los sentidos que se le imputan a las acciones. Por la naturaleza de las prestaciones, el conocimiento individual se debe convertir en conocimiento colectivo, apareciendo la comunicación grupal y la horizontalidad como un medio para la promoción de dicha socialización del aprendizaje (Gore, 2002 por Martínez Nogueira, 2007). Se constata que el proceso de sistematización de experiencias ha sido comenzado a partir de una tarea de registro escrito de lo actuado que debe realizar cada dupla de consejeros. En este sentido, se sugiere desde aquí la realización de lecturas colectivas sobre esos registros, lo que aportaría un conocimiento extendido sobre las diferentes prácticas en relación a los jóvenes. A su vez, a partir de la verificación de la existencia de muchos protocolos de acción originados en las duplas, aparece como una posibilidad el hecho de hacer extensibles aquellos protocolos que hayan sido verificados en su pertinencia y eficiencia para la organización o potenciación del trabajo.

En relación a esto, se presenta como una necesidad el fortalecimiento del proceso de construcción de marcos de referencia colectivos para la actuación, proceso que aparece como incipiente en algunas reuniones de equipo de consejeros. Estos marcos permitirían una mayor

seguridad y referencia para los trabajadores a la hora de enfrentarse a determinadas situaciones y evitaría los tratamientos deliberados.

En relación a lo anterior, aparece como necesaria una mayor delimitación de las situaciones que son objeto de intervención en el marco del programa. Esto colaboraría en aparición de límites específicos en la iniciación de nuevos abordajes y con ello, a la intensificación de las tareas allí donde este tipo de tecnología simbólica-afectiva genera los resultados buscados. A su vez, esto posibilitaría una diferenciación más acabada de las tareas de los consejeros juveniles con respecto a otros actores territoriales (como los equipos de juventud) y otros actores escolares (como los equipos socioeducativos).

La actividad de los consejeros interviene sobre las situaciones particulares de desescolarización pero tiene repercusión/impacto siempre y cuando la dimensión colectiva, estructural e institucional de la problemática sea afectada y transformada en un mismo sentido. El trabajo territorial requiere de la convergencia de arreglos institucionales sólidos (principalmente con las unidades educativas y los actores escolares) y equipos de trabajo orgánicos como primer requisito, lo que aparece en los relatos como una cuestión a resolver o a profundizar. Si esto no es resuelto desde la implicancia que tiene en el formato de toda la política, el programa Vuelvo a Estudiar puede degenerar en una práctica focalizada, que establezca los parámetros de inclusión/exclusión en relación a la transformaciones individuales, distanciándose tanto del reconocimiento de las estructuras socio-económicas, como de las prácticas educativas selectivas que dan puntapié a la magnitud del fenómeno de la desescolarización. Se considera que el trabajo en red tan celosamente buscado y gestionado por los operadores territoriales en sus ámbitos de trabajo, debe presentar una correspondencia en el resto de los niveles jerárquicos, como una forma de reforzar esa actuación territorial.

Esta investigación estuvo motorizada por la problematización de una práctica social actual y se propone como un aporte más dentro de los análisis de implementación de políticas Socio-Educativas. Se espera que la información producida en la presente pueda potenciar el desarrollo de las intervenciones estatales, y contribuya al reconocimiento del trabajo territorial y a la valorización de los saberes/aprendizajes surgidos de la práctica.

8. Referencias Bibliográficas

Libros y capítulos en libros compilados:

- ACHILLI, E. (2000) “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”, En ACHILLI, E. et al. *Escuela y ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos. UNR Editora, Rosario.
- AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) “Estudio Introductorio”, en AGUILAR VILLANUEVA L. *La implementación de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor, México.
- ARROYO, M. y POLIAK, N. (2011) “Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”, en TIRAMONTI, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- AUYERO, J. y BERTI, M. F. (2013) *La violencia en los márgenes*. Katz Editores, Buenos Aires.
- BERMAN, P. (1993) “El estudio de la macro y micro-implementación” en AGUILAR VILLANUEVA L. *La implementación de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor, México.
- BESSE, J. (2000) “Los dilemas de Jano. El rol, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de impacto de políticas a través de métodos y técnicas cualitativas” en *Gestión y Política Pública*, Año IX, N° 1, México.
- BINSTOK, G. y CERRUTI, M. (2005) *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF, Buenos Aires.
- CEA D’ACONA, M. (1996) *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, Madrid.

- CONNELL, R. W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.
- CORBETTA, S. (2009) “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” en LÓPEZ N. (coord.) *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, IPE-Unesco, Buenos Aires.
- CORTÁZAR VELARDE, J. C. (2007) “Una mirada estratégica y gerencial de la implementación de los programas sociales”, en CORTÁZAR VELARDE, J. C. *Entre el diseño y la evaluación. El papel crucial de la implementación de los programas sociales*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- DÁVILA LEÓN, O.; GHIARDO SOTO, F. y MEANDRO SOTO, C. (2008) *Los desheredados, trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*”, Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile.
- DÍAZ, C. (1998) “El ciclo de las políticas públicas locales. Notas para su abordaje y reconstrucción.”, En VENESIA, J. (Comp.) *Políticas públicas y desarrollo local*, Instituto de Desarrollo Regional, Rosario.
- ELMORE, R. (1993) “Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales”, en AGUILAR VILLANUEVA L. *La implementación de las políticas*, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor, México.
- ELMORE, R. (1993) “Diseño retrospectivo: La investigación de la implementación y las decisiones políticas”, en AGUILAR VILLANUEVA L. *La implementación de las políticas*, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor, México.
- FATTORE, N. y BERNARDI, G. (2014) *Programa Joven de Inclusión Socioeducativa*, Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNICEF), Facultad de Humanidades y Artes – UNR, Rosario.
- FRIGERIO, G. (2015) “Presentación: Profundizando los dispositivos de reflexión sobre las prácticas socioeducativas”, en *Ciclo de encuentros y formación 2015. Adolescencia y juventudes en Rosario. Ideas y debates compartidos*, Equipo de Planificación y Redes

Institucionales, Dirección de Políticas Públicas de Juventudes, Municipalidad de Rosario, Rosario.

- GUBER, R. (2013) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.
- KANTOR, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- KANTOR, D. (2015) “Presentación Tercer Encuentro: Los oficios del lazo. Apuntes sobre las distintas variables en juego”, en *Ciclo de encuentros y formación 2015. Adolescencia y juventudes en Rosario. Ideas y debates compartidos*, Equipo de Planificación y Redes Institucionales, Dirección de Políticas Públicas de Juventudes, Municipalidad de Rosario, Rosario.
- LLOBET, V. et al (2013) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*, Biblos, Buenos Aires.
- MADDOERY O. (2000) “El proyecto local como alternativa de desarrollo”, en FERNANDEZ, A. y GAVEGLIO, S. *Globalización, Integración, Mercosur y Desarrollo Local*”, Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- MARTINEZ NOGUEIRA, R. (2007) “Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales”, en CORTÁZAR VELARDE, J. C. *Entre el diseño y la evaluación. El papel crucial de la implementación de los programas sociales*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- PERELMITER, L. (2011) “Saber asistir: técnica, política y sentimientos en la asistencia estatal. Argentina (2003-2008)”, en MORRESI, S. y VOMMARO, G. (comp.) (2011) *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- PERRENOUD, PH. (2006) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*, Editorial Popular, Madrid.

- PINTO G.; INCARNATO, M. y MIRANDA, A. (2012) *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), FLACSO Argentina, Asociación Civil Doncel y Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus, Buenos Aires.
- REPETTO, F. (2010) “Coordinación de Políticas Sociales: Abordaje Conceptual y Revisión de experiencias Latinoamericana” en *Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina*, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros, Buenos Aires.
- REPETTO, F. y FERNANDEZ, J. (2012) *Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales*, Fundación CICIPPEC, Buenos Aires.
- ROSENBERG, D. (2015) *La educación en debate*, UNIPE: Editorial Universitaria, Buenos Aires.
- SALVIA, A. y VAN RAAP, V. (2015) *Diagnóstico de los barrios del Plan ABRE 2014: Santa Fe, Rosario y Villa Gobernador Gálvez*. Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Educa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SENDON, M. A. (2011) “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria”, en TIRAMONTI G. (Comp.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.
- SOUSA SANTOS, B. (2005) *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*, CLACSO, Buenos Aires.
- SUBIRATS, J. (1989) *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid.
- TAYLOR, SJ. y BODGAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires.

- TENTI FANFANI, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (coomp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2009) *Las trayectorias escolares*, Fernanda Benítez Liberali, Buenos Aires.

Artículos de publicaciones periódicas:

- ALPÍZAR L. y BERNAL M. (2003) “La construcción social de las juventudes”. *Última Década*, N° 19, CIDPA, Viña Del Mar.
- ANTELO, E. (2011) “¿Saber que se puede?” en *Revista Laberintos*. Año V. N° 21, AIEPBA, Buenos Aires. Disponible en: <https://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintosxxi>
- BOTTINELLI, L. (2013) “El mapa de la educación en democracia”, en *30 años de educación en democracia*, Cuadernos de discusión de la Universidad Pedagógica, Camino Centenario N° 2565, Gonnet, Buenos Aires.
- CHAVES, M. (2005) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, en *Revista Última Década*, N° 23, CIDPA, Viña Del Mar.
- EZPELETA J. y ROCKWELL E. (1983) “Escuela y clases subalternas”, en *Revista Cuadernos Políticos*, N° 37, Editorial Era, México D.F.
- LIZZARRAGA D. (2009) “Conceptualizando la práctica desde una perspectiva histórica. El Operador Social”, en *Publicaciones Margen*, Vol. I, N° 56, UBA.

- LLOBET, V.; LITICHEVER, C.; MAGISTRIS, G. (2012) “La construcción del “Beneficiario” en los programas dirigidos a niñas, niños y adolescentes en el área metropolitana bonaerense”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. IV, N° 138, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- MARESCA, B. (2010) “Definiciones de vulnerabilidad educativa”, en *Serie Planeamiento, Investigación y Estadística*, Vol. I, N° 3, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, La Plata.
- MONTESINOS, MP. Y SINISI, L. (2009) “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos” en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 29, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MONTESINOS, MP. y SCHOO, S. (2015) “Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria”, en *Serie La Educación en Debate*, N° 19, DINIECE, CABA.
- NIRENBERG, O. (2005) “La información social y los desafíos para las políticas sociales”, en *Cuaderno N° 48*, CEADEL. Disponible en: http://www.ceadel.org.ar/cuadernos/Cuaderno48_InformPoliticas.pdf
- PERELMITER, L. (2012) *Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente*, Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la universidad Nacional de General Sarmiento, Los polvorines, Buenos Aires.
- SARAVÍ, G. (2006) “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina”, en *Perfiles Latinoamericanos*, N° 28, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Distrito Federal, México.
- TERIGI, F. (2007) *Los desafíos que presentan las trayectorias escolares*, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Documentos no editados

- ALUCIN, S. (2017) *Políticas de inclusión socio-educativa: un estudio antropológico del programa “Vuelvo a Estudiar” en la Provincia de Santa Fe*, IRICE – CONICET, Rosario.
- Consejo Federal de Educación (2009) *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Res. CFE N° 93/09. En Informe Vuelvo a estudiar 2014.
- *Vuelvo a Estudiar. Plan de Inclusión Socioeducativa. Informe 2013*. Gobierno de Santa Fe.
- *Vuelvo a estudiar. Plan de Inclusión Socioeducativa. Informe 2014*. Gobierno de Santa Fe.

9. Anexo

Apartado 1: Información cuantitativa Plan Vuelvo a Estudiar

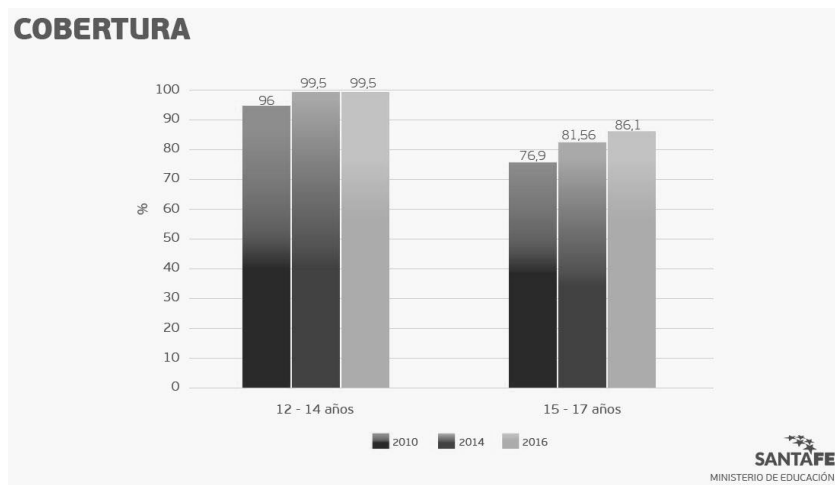
Información extraída de la disertación “Educación y futuro” a cargo de la Dra. Claudia Balagué, Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe, en Academia Nacional de Educación, CABA, Agosto, 2017.

Gráfico 1: Evolución Matrícula en el Nivel Secundario. Provincia de Santa Fe. Período 2006 – 2017.



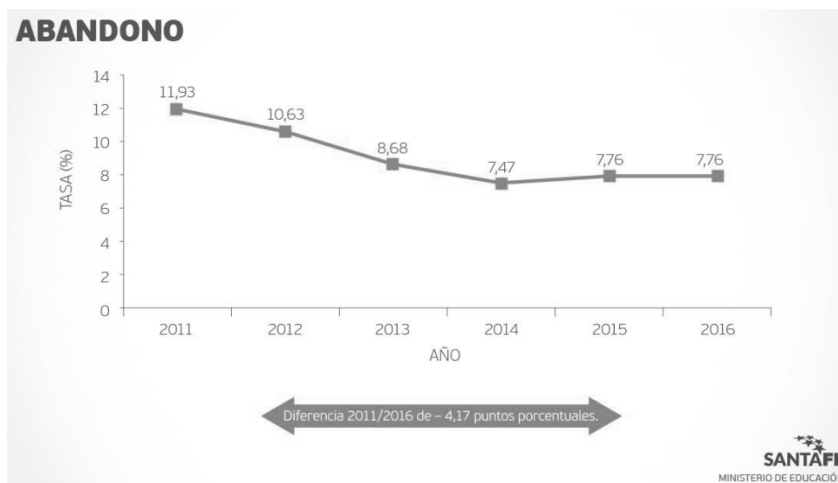
Elaboración: Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

Gráfico 2: Tasa de asistencia de la población de 12 a 17 años, por tramo de edad. Provincia de Santa Fe. Años 2010, 2014 y 2016.



Elaboración: Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

Gráfico 3: Evolución Tasa de Abandono en el Nivel Secundario. Provincia de Santa Fe. Período 2011 – 2016.



Elaboración: Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

Apartado 2: Marco Normativo Plan Vuelvo a Estudiar

- **Ley de Educación Nacional N°26206/06**, atendiendo fundamentalmente a los artículos:

Artículo 4°: El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Artículo 11°: Se establecen los fines y objetivos de la política educativa nacional, cuyo eje transversal es la inclusión socioeducativa, abordada principalmente en los siguientes incisos:

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

Siendo que el Plan contempla la inclusión socioeducativa en las modalidades de Educación Secundaria y Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, resaltamos los siguientes artículos:

Artículo 30°: La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Artículo 32°: El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.

Artículo 46°: La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Artículo 48°: La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.

i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.

- **Resolución Consejo Federal de Educación 84/09.** Disponible en:

<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

Esta Resolución constituye el marco normativo para el abordaje diferenciado de las trayectorias escolares de nuestros alumnos, colocando en el centro de la escena a la enseñanza.

En este sentido, la Resolución plantea que (...) repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven los saberes y los diferentes itinerarios entendidos como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza en la escuela secundaria (Res. CFE 84/09, pág. 180). Recomendamos la lectura de los puntos 39, 40 y 41 de la Resolución 84/09, para profundizar el análisis de la normativa.

Por otra parte, en relación a la revisión de las prácticas de evaluación, esta Resolución plantea como necesario el diseño de formas de evaluación que, “en articulación con las experiencias formativas que se ofrecen, otorgue relevancia a los procesos reflexivos y críticos, superando el carácter selectivo que le imprime la escuela actual” (Res. 84/09, pág. 181).

Las políticas educativas para los adolescentes, jóvenes y adultos deben garantizar: Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país (Res. CFE 84/09, pág. 166).

- **Resolución Consejo Federal de Educación 103/10.** Disponible en:

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf>

La Resolución del Consejo Federal de Educación N°103/10 aprueba el documento “Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria”. A continuación se transcriben algunos párrafos relevantes del Anexo I de dicha Resolución:

En relación con el cumplimiento de la obligatoriedad de la Ley de Educación Nacional, se propone que el Estado Nacional y los Gobiernos provinciales, generen variadas alternativas educativas para los adolescentes y jóvenes en edad escolar, a fin de garantizar el derecho de todos a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes.

Las propuestas para la inclusión y/o regularización de trayectorias escolares deberán:

1. Sostener altas expectativas respecto de los aprendizajes de todos los adolescentes y jóvenes.
2. Ofrecer formas de escolarización, adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes que están en situaciones de exclusión social y educativa.
3. Estar inscriptas en políticas interinstitucionales y/o intersectoriales, para activar y poner en relación diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades, con miras a llevar a cabo procesos de inclusión educativa de calidad.

4. Asentarse en las fortalezas de las diferentes estrategias ya desarrolladas tanto en el ámbito de la educación secundaria como las que se llevan en otros tales como, la Formación Profesional, la Educación Rural y la Educación de Jóvenes y Adultos.
5. Concebirse como propuestas a término, destinadas a garantizar el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes actualmente no contenidos por el sistema educativo y a ser progresivamente incorporadas a dicho sistema, en tanto demuestren su eficacia y necesidad.
6. Implementarse exclusivamente a partir de la demanda real relevada en una zona determinada.

- **Decreto Provincial N° 181/09.** Disponible en: http://www.sadopsantafe.org.ar/pdf-leyes/decreto_0181-09_anexos.pdf

A nivel provincial y conforme se plantea en el anexo III del Decreto 181/09, los estudiantes incluidos en el Plan “Vuelvo a Estudiar” se contemplan como CASOS EXCEPCIONALES:

Para casos excepcionales de inasistencias debidamente justificadas (enfermedad de larga duración y otras que la institución determine), el alumno podrá recuperar la regularidad. Para ello el docente responsable de cada espacio curricular deberá diseñar estrategias alternativas y realizar un seguimiento del alumno. Si el mismo logra aprobar dichas propuestas de trabajo quedará en las mismas condiciones que el alumno regular, sujeto al régimen de calificación. Para el tratamiento de estos casos excepcionales y el acompañamiento a las trayectorias, se requiere el encuadre pedagógico en el Proyecto Curricular Institucional y en el Proyecto Institucional de Evaluación.

Apartado 3: Ficha nominalizada SIGAE - Plan Vuelvo a Estudiar




PLAN VUELVO A ESTUDIAR

EDUCACIÓN

DATOS DEL ALUMNO

DNI:			
Apellido y nombre:	NUESTRA SEÑORA DE ITATI		
Fecha de nacimiento:	1995	Edad:	19
Domicilio:		Barrio:	La Granada
Localidad:		Celular:	
T.E.:			
Email:			

- Documentación actualizada:

- DNI:	No
- Partida de nacimiento:	No
- Carnet de vacunación:	No

GRUPO FAMILIAR

DNI	Apellido y nombre	Parentesco
26375958	NUESTRA SEÑORA DE ITATI	Padre
22088201	VASQUEZ, NANCY	Madre

TRAYECTORIA ESCOLAR

Último establecimiento:	E.E.S.O. N° 3140 "NUESTRA SEÑORA DE ITATI"		
Último ciclo lectivo:	2014	Último año:	3ro.
Causa abandono:	Aprobado: No		
Observaciones:			

TRAYECTORIA LABORAL

Trabaja actualmente:	No	Estabilidad Laboral:	No	Trabajo esporádico:	No
Observaciones:					

INSERCIÓN TERRITORIAL

Espacio:			
Nombre institución:			
Domicilio:		Localidad:	
Observaciones:			

INTERVENCIONES

Fecha de intervención:		Profesional:	Trevizan, Nicolas	Tipo:	Al alumno
¿Se encontró el alumno?	Si / No	Motivo:			
¿Desea volver a la escuela?	Si / No				
Particularidades del ingreso:					
Motivos por los que no vuelve a la escuela:					
¿Se inscribió en alguna escuela?	Si / No	Escuela:			
Trayecto alternativo escolar:	Si / No				
Propuesta final:					

Fecha de intervención:		Profesional:	Trevizan, Nicolas	Tipo:	Puente
Espacio:					
Institución:					

Página: 1/2

Apartado 4: Tarjetón del Plan Vuelvo a Estudiar



**SANTA
FE
PRESENTE**

VUELVO A ESTUDIAR

Línea Estratégica
Trayectorias educativas
inclusivas y de calidad

¿QUÉ ES?

Desde el año 2013 en la Provincia de Santa Fe llevamos adelante el *Plan Vuelvo a Estudiar*, una acción de inclusión socioeducativa dirigida a jóvenes y adultos que por diversos motivos no han concluido su educación secundaria.

santafe.gob.ar

SANTAFE

Imprenta Oficial - Santa Fe