



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

TESINA

“EL TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: SUS LÍMITES Y POSIBILIDADES.”

AUTORA: BONGARZONE VALERIA SOLEDAD

Valeriasol_8@hotmail.com

DIRECTORA DE TESINA: TOBIN PATRICIA

Año 2022

Agradecimientos

Durante el largo recorrido académico que me ha tocado transitar, he pasado por muchas situaciones de la vida llevando a posponer este hermoso momento que es la conclusión de esta etapa tan anhelada. Situaciones tristes y difíciles pero otras hermosas y de profunda felicidad como fue la formación de mi hermosa familia.

Quisiera agradecer en primer lugar a mis padres, a mi papá que Dios quiso llevárselo tan temprano pero siempre él me apoyó en todo. A mi vieja querida que a pesar de todo lo malo ella sola supo sacar a la familia adelante y de donde no tuvo sacó para que yo pueda estudiar esta hermosa carrera y me apoyó para que retomara y pueda seguir sin pensar en mi edad. Por transmitirme los valores de sacrificio, perseverancia y el amor y respeto hacia lxs otrx. Valores que con mucho amor pretendemos con mi marido transmitir a nuestra hermosa hija.

A mi marido e hija que siempre estuvieron al lado mío, incentivando el retorno y dando el mejor de los apoyos para que pueda continuar. Acomodando nuestra vida familiar para que yo pueda concurrir a las clases y poder estudiar. Agradezco de corazón tanto amor brindado.

A mis hermanos que siempre han tenido fe en mí y me han acompañando en mi trayectoria académica dando las palabras de aliento que yo necesitaba.

Agradecimiento a mis amigas, esas amigas que conocí durante todos estos años académicos y estuvieron a mi lado. Y que hoy en día la vida me da la oportunidad de seguir compartiendo su amistad.

Por último, y no por eso menos importante, a lxs docentes de la Escuela de Trabajo Social, quienes me acompañaron a lo largo de mi formación y me han transmitido el aprendizaje y el amor a esta profesión que es el Trabajo Social.

Introducción

Según la Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado, es gratuita y universal, promotora de la transformación de la realidad social y de la emancipación de los ciudadanos, creadora de sentido, identidad y autonomía, facilitadora de la transmisión de la cultura entre las generaciones y de proyectos de vida individuales y colectivos basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. La escuela surge como una institución relevante con relación a su función socializadora, como reproductora de la realidad social. Una realidad que penetra la escuela, que la contextualiza y en relación con lo cual lo social constituye tanto la trama socializadora como las matrices de aprendizaje que hacen al despliegue de la vida en sociedad.

Sin lugar a dudas, lxs jóvenes de hoy en día viven en un mundo y en circunstancias muy distintas de las que les tocó vivir en su etapa de juventud a las generaciones pasadas. Los cambios experimentados en el orden de lo social, cultural, económico, político, demográfico, han abierto nuevas y mayores oportunidades para lxs jóvenes, pero a la vez nuevas y viejas problemáticas para su desarrollo personal, su inserción y participación en forma activa en la sociedad.

Son formadxs en las instituciones educativas, pero a su vez cambian y transforman a éstas en la complejidad de los procesos históricos y culturales. Vemos también cómo la problemática social, irrumpe y se filtra permanentemente dentro de la escuela. Atravesadxs por ésta realidad es donde me surge un interrogante ¿qué papel juega el Trabajo Social en el ámbito de la educación?

El trabajo Social, como profesión, se inscribe en distintos escenarios de intervención en los cuales desempeña su práctica profesional, a partir de distintas demandas que se presentan en un determinado contexto histórico social y un escenario de intervención que asume características

particulares, según la institución en la que éste se desempeña. “La intervención es una respuesta determinada que se da ante los procesos y las transformaciones sociales, pero éstas respuestas no son siempre las mismas, son el resultado de una realidad histórica particular, al tiempo que intervienen sobre esa realidad” (Parra, Gustavo, 2002)

Es una profesión que no desempeña tareas productivas, es decir, no se vincula con el proceso de creación de productos, sino que su tarea (al igual que otras profesiones) implica contribuir a generar las condiciones necesarias para la reproducción de las relaciones sociales.

La condición de asalariado y la consiguiente obediencia al empleador que esta situación supone entra en tensión con el accionar esperado en el Código de Ética del Trabajo Social y, en algunas situaciones, con el motivo manifiesto por el cual se lo contrató.

Marilda lamamoto, remarca que “el trabajador social para llevar adelante su tarea depende de la institución en la que se desempeña ya que la misma: permite el acceso a los servicios, provee los recursos necesarios para realizar su trabajo (financieros, técnicos y humanos), establece prioridades, interfiere en la definición de aquellas funciones que hacen al cotidiano de trabajo en la institución. Sostiene que ésta no es sólo un condicionante más sino que organiza el proceso de trabajo en el que el trabajador social se mueve. Sin embargo, la autora plantea que los profesionales tienen una autonomía relativa, ya que la coyuntura impone al mismo tiempo límites y posibilidades. “Siempre existe un campo para la acción de los sujetos, para la proposición de alternativas creadoras, inventivas, resultantes de la apropiación de las posibilidades y contradicciones presentes en la propia dinámica de la vida social”.

El desempeño laboral de lxs trabajadores sociales en las escuelas públicas de la ciudad es prácticamente nulo. No existen cargos oficiales de trabajadoras y trabajadores sociales, existe lo que se llama Equipos Socioeducativos conformados por diversas profesiones que trabajan interdisciplinariamente bajo el mando del Ministerio de Educación, distribuidos en nueve regiones de la provincia en el cual la ciudad de Rosario cuenta con cuatro (una para cada zona territorial) en donde sólo

en dos de ellos hay trabajadoras sociales en los restantes Psicólogos, Antropólogos, Psicopedagogos y Sociólogos y ninguna Trabajadora Social o Trabajador Social. Estos equipos proceden cuando un colegio requieren de su intervención ante una situación problemática, allí el colegio siguiendo de un protocolo ministerial lo presentan al coordinador regional donde luego el equipo socioeducativo hace presencia en la escuela.

Teniendo en cuenta que en los cuatros equipos socioeducativos que cuenta la ciudad en sólo dos hay Trabajadoras Sociales ¿Por qué se consideran otras profesiones como prioridad y no el trabajo social?, ¿Qué posición tenemos como profesión respecto a otras? Quizás tenga que ver con la (auto) percepción que se tiene de la profesión, citando a Montañó “ hay quienes sostienen que la falta de especificidad (cualidad que cierta especie posee y por la cual ésta última se torna especial, diferente de las otras) del Trabajo Social, hace de éste una profesión prescindible, sustituible por otrxs profesionales (sociólogos, psicólogos, antropólogos, docentes, etc.) o técnicos (animadorxs culturales, terapeutas familiares, gerentxs, etc.) por lo tanto, no tendría sentido de existir como profesión autónoma.” (Montañó Carlos, 2000)

En vista a esto me propongo como **objetivo general**:

- Analizar el rol que cumple del Trabajo Social en ámbito educativo en el nivel secundario en las escuelas públicas en la ciudad de Rosario de la provincia de Santa Fe

Cómo **objetivos específicos**:

- Visibilizar los aportes que puede realizar la profesión al campo de la educación; considerando las competencias teóricas/metodológicas y el componente político que constituyen a la intervención profesional.
- Abordar límites y posibilidades de la práctica profesional en el escenario de la intervención en el campo educativo.
- Plasmar el papel que tienen lxs jóvenes en los colegios,
- Visibilizar las diferentes problemáticas que atraviesan lxs jóvenes en las instituciones escolares como en su vida cotidiana.

Para llevar a cabo la investigación la **estrategia metodológica** a desarrollar es de tipo cualitativo, como sostiene Sautu Ruth “los procedimientos que utiliza ésta metodología que apuntan a construir la evidencia empírica son la utilización de conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto. Hacen énfasis en las prácticas sociales cotidianas.

Utilizaré análisis bibliográficos, metodologías biográficas interpretativas (entrevistas) y estudios de experiencias de vida que me permitirán construir mediante el análisis cualitativo de los relatos, teniendo en cuenta sus propias experiencias subjetivas e interpretación de la realidad social a investigar.

Capítulo I

La Educación Pública

Los orígenes de la escuela pública en la Argentina

Diversos trabajos de investigación han demostrado cómo en las últimas décadas del siglo XIX, las tendencias más liberales y universalistas que a partir de 1852 habían dado forma a una legislación argentina de puertas abiertas a la inmigración, entraron en tensión con otras que, a contrapelo, comenzaron a esbozar los rasgos de un incipiente nacionalismo cultural, que alcanzaría un especial momento de consolidación y densidad discursiva y activa hacia la época del Centenario de la Revolución de Mayo. (Bertoni, 2001)

En materia educativa y cultural, el proyecto liberal y las ideas de la ilustración que orientaron a los hombres de los '80 que ya estaban presentes en los días de mayo, comenzaron a cobrar organicidad con la llamada generación del '37, alcanzando su madurez con Sarmiento, Mitre y Alberdi, quienes consolidaron un proyecto político, social y económico, donde la educación ocupaba un lugar preponderante. La generación del '80 tenía una utopía de progreso y para progresar e integrar la sociedad era necesaria la educación.

El pensamiento de Sarmiento, junto con las ideas de Alberdi y Mitre, se sintetizan en tres cuestiones: "poblar, educar y garantizar las libertades individuales". Para cumplir estas tres premisas fue necesario fomentar la inmigración europea -que pretendían que fuese no europea- extender el sistema educativo y organizar el Estado bajo la conducción de un fuerte centralismo porteño, la ciudad sobre el campo;-la razón sobre la fuerza instintiva, la civilización sobre la barbarie. "La educación era visualizada como el camino que permitiría a este pueblo bárbaro asumir las

orientaciones del modelo civilizatorio por el que se inclinaba la élite dirigente.

Es por eso que la Constitución de 1853, fundamentada en las ideas de Alberdi, garantizaba la educación en todo el territorio nacional, pero estas garantías tomaran forma legal y definitiva en 1884 al aprobarse la **Ley 1.420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria**.

En este modelo, el Estado debería encargarse de dar todas las posibilidades y garantías a lxs ciudadanxs para que pudieran acceder a la educación básica, esto aseguraría el logro, con rapidez y eficacia, de la pretendida homogeneización e integración de la población.

La tan deseada homogeneidad, como objetivo de la educación común; establecida por la Ley 1.420 no es alcanzada en la sociedad argentina debido a la desigualdad de oportunidades y a la heterogeneidad en la apropiación de saberes. Desde sus orígenes la institución escolar fue el espacio de quienes no tenían otra oportunidad de apropiarse de los saberes socialmente aceptados y necesarios. Lxs más pudientes prescindieron de la enseñanza escolar, hasta que la sociedad cada vez más compleja lxs obligó a concurrir a ella, aunque siempre se encontraron en ventaja.

Otro germen de la crisis, que ha arrastrado el sistema desde sus orígenes, fue aquel imaginario del “sujeto educable”.

Adriana Puiggrós plantea que “Sarmiento pensó la educación para un sujetx abstracto, que en realidad nunca existió. La ideó confiando en la inmigración no europea y sajona que esperaba la Generación del ´80 para eliminar restos indígenas e hispanos. Pero el proyecto inmigratorio no salió tal lo habían imaginado si bien entre 1862 y 1872 llegan más de 400.000 inmigrantes, éstos no son del norte de Europa ni ingleses, sino mayoritariamente italianos y españoles, como también lo serán en las siguientes olas inmigratorias.

La revolución en materia de educación popular, tuvo en Buenos Aires una orientación definida y trascendió a las provincias, pero la diversidad de ambientes y la desigual situación política, no permitió que en todas repercutiese con igual intensidad y hasta hubo algunas para las cuales el

movimiento no pareció haberse producido. Por las mismas razones, el proceso de organización de la instrucción pública no admite sincronismo en las provincias, ni hubo tampoco continuidad en la manera de encarar y resolver los problemas.

La falta de unidad nacional, el aislamiento y los trastornos internos, unidos a la precaria situación económica, obligó a cada provincia a resolver el problema de la instrucción pública con recursos propios.

La realidad descrita, por otra parte, se hizo más acuciante en aquellas provincias que contaban entre sus habitantes con una mayor proporción de extranjeros, como **Santa Fe**.

Cabe destacar la figura de Estanislao López en la provincia de Santa Fe que ha tenido en él a un verdadero propulsor de la instrucción pública, sin que alcance a desmerecer este concepto el escaso aumento del número de escuelas realizado durante su gobierno, hecho por demás exacto, pero que en ninguna provincia fue posible sin arbitrar antes los recursos necesarios para sostenerlas.

Un grupo reducido de hombres, pertenecientes a la elite política e intelectual de la provincia, e integrado por ministros, miembros del Consejo de Educación e inspectores de escuelas, fue el encargado de llevar adelante esa tarea. Nombres como los de Mariano Quiroga, Pedro Reyna, Pedro Alcácer, Lorenzo Anadón, Gabriel Carrasco, Domingo Silva, Pedro Nolasco Arias, Gregorio Romero y Eudoro Díaz –que a veces se repitieron, alternando roles, en el ejercicio de los puestos mencionados-, resultan imprescindibles en la reconstrucción de la educación santafesina de fines del siglo XIX. (Osanna et al., 1993; Micheletti, 2003)

Estos hombres se enfrentaron con la realidad de una provincia que de continuo veía aumentada su población a raíz del aporte inmigratorio, el que además se derramaba por la campaña en colonias que debían ser dotadas de escuelas. Entre la población escolar santafesina había, para 1883-1884, un 17,8 % de niños extranjeros, pero la proporción aumentaba sustancialmente si se consideraba a los hijos de extranjeros. La localización de una gran parte de los inmigrantes en colonias, relativamente aisladas, agudizaba el problema a juicio de diversos

analistas, al crear el peligro de que se formaran “islas culturales” ajenas a la nacionalidad argentina.

La toma de conciencia por parte de las elites santafesinas sobre esta situación, no obstante, fue paulatina a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX. Se tornó apremiante, a principios de los noventa, cuando el problema adquirió un cariz político, a raíz del alzamiento de colonos armados en protesta por un impuesto a los cereales y de la participación de extranjeros en las dos revoluciones radicales que estallaron en el año 1893 en la provincia (Gallo, 1977). En ese momento, diversos sectores de la sociedad parecieron estrechar filas contra lo que se consideró una intromisión del extranjero en asuntos que sólo incumbían a los argentinos.

Para el final del siglo, y a pesar de lo mucho que se había avanzado en materia educativa en la provincia, el proyecto de integración y de nacionalización de los extranjeros a través de la enseñanza todavía era una meta a lograr. Aunque este proyecto era compartido por las elites dirigentes provinciales en su conjunto, a veces se verificaron considerables diferencias de grado.

De esta manera, podemos decir que el objetivo de integración, propuesto como logro del proyecto educativo moderno, se obtuvo, pero no a costa de nuestro estilo de vida criollo, como era la pretensión de la minoría dirigentes, sino que, por el contrario, la voluntad de mestizaje operó como respuesta al proyecto que buscaba la anulación de la identidad existente en el tono de nuestro perfil autóctono.

De la utopía de progreso a la escuela vacía

A partir de la década del '30 diferentes movimientos populares en Latinoamérica dieron mayor impulso y tuvieron una política de expansión de la educación pública.

En nuestro país, entre 1946 y 1955 el peronismo lleva a cabo una importante transformación, uno de cuyos rasgos esenciales fue el vincular

la educación con el trabajo. Durante los gobiernos peronistas el Estado se hizo cargo de la educación en un sentido amplio: se encargó de la educación de la mujer, los adultos, los más pobres, los obreros. Destituido del poder el gobierno peronista, comienza para la educación un lento proceso en que la Argentina se empezó a dejar de educar (1955). Aquellos sectores que se habían vistos favorecidos durante el gobierno peronista comienzan a ser expulsados del sistema educativo a través de mecanismos indirectos de discriminación, empobrecimiento, descalificación.

Las ideas desarrollistas preponderantes en la década del '50 proponían como meta para la educación preparar recursos humanos para el desarrollo y abrir las puertas a la enseñanza privada, situación que provocó el enfrentamiento de la opinión pública en dos sectores: quienes defendían educación laica y quienes apoyaban la libertad de enseñanza. Así se dictó la legislación necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y que éste se extendiera en todos los niveles de la enseñanza.

Con el golpe militar de 1976 se desató una verdadera guerra a la educación pública que fue asediada por tres flagelos: "la represión dictatorial, el desastre económico-social y la política neoliberal".

Estos factores produjeron la situación más grave vivida en cien años de educación pública en la Argentina, echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos como la deserción escolar y la repitencia.

A medida que la escuela dejó de enseñar aumentaron sus funciones asistenciales, crecieron los comedores escolares para paliar el empobrecimiento acelerado de grandes sectores de la población; se utilizaron las escuelas y los docentes para diversas tareas: campañas de vacunación, censos de diversa índole, tramitación de documentos, reparto de guardapolvo y zapatillas, etc.

Estos cambios y transformaciones sociales se dan en un momento histórico en el cuál los valores que más se destacan e intentan ser incuestionables tienen que ver con lo económico y empresarial. El

mercado parece ser el centro organizador de la vida social, ha sido sacralizado como valor supremo que orienta todas las decisiones y rumbos a seguir, no sólo en materia económica, sino también en lo educativo.

Como afirma Adriana Puiggrós (2002), la dictadura provocada en nuestro país genera una guerra contra la educación pública produciendo así desastres en lo económico y social. Lo que buscaba el poder político y económico era favorecer a los sectores de clase media y al sector financiero. El autoritarismo de Estado y el conservadurismo anti estatista oligárquico dan lugar a la implementación de políticas neoliberales. Achicaron el rol del Estado mediante todo tipo de privatizaciones, provocaron un fuerte deterioro del empleo público, desmantelaron la industria nacional y destruyeron lo cultural-identitario. Predominó una educación moralizadora, discriminante y doctrinaria con el encubrimiento de una enseñanza católica, es por eso que la familia y la religión católica tuvieron un rol predominante en la enseñanza, dejando en una posición de subsidiariedad al Estado. Siguiendo a Redondo (2015) desde mediados de la década del 70, al instalarse la crisis del sistema educativo e iniciado el despojo material y simbólico, la igualdad en educación fue arrebatada de la sociedad.

En un contexto devastador surgieron lxs nuevxs pobres, quienes fueron expulsadxs del sistema educativo, esto se evidencia en los problemas de deserción escolar, repitencia, analfabetismo y escuelas desnutridas. Desde el gobierno se inició una “limpieza ideológica” en los establecimientos educativos, lxs receptorxs beneficiarixs eran los sectores medios-medios altos.

Cuando Raúl Alfonsín llegó al gobierno dando fin a una de las dictaduras más nefastas que sufrió nuestro país, se encontró con una educación sumida en la represión y en la que habían sido destruidos los intentos de modernización iniciados a fines de la década del '60 y principios del '70.

El proceso de democratización instalado en la sociedad se trasladó a las escuelas, pero este modelo educativo democrático se topó con dificultades que no pudo resolver: los sectores conservadores del gobierno no permitieron la transformación del sistema educativo y se

enfrentaron con lxs docentes y su organización gremial, en especial por la desactualización salarial.

Los años 80 estuvieron atravesados por la democratización del sistema educativo, con un proceso participativo que se manifestó especialmente en el Congreso Pedagógico Nacional que tuvo lugar entre 1986 y 1988. Durante esta década se recuperaron en las escuelas contenidos y prácticas educativas obturadas por la dictadura. Sin embargo fue un período de sucesivas crisis, bajo nivel del crecimiento económico, un gran aumento de la población escolar y una reducción del salario docente. Entre 1980 y 1990 el gasto educativo total no aumentó, el salario docente se depreció un 41% y la tasa neta de escolarización del nivel medio aumentó un 55%. La educación se ve afectada por la retracción progresiva del Estado en el diseño de políticas sociales. Krichesky y Benchimol (2008)

Con la llegada de Carlos Menem a la presidencia se fortaleció el modelo económico del libre mercado. La Argentina acepta las indicaciones del Banco Mundial que ajusta y limita las responsabilidades del Estado con respecto a la educación de la población.

La sanción de la Ley 24.195 conocida como Ley Federal de Educación o Ley General de Educación se desarrolló en la segunda mitad del año 1992 en medio de una gran movilización de la comunidad educativa que salió a la calle a expresarse a favor de la escuela pública debido a que el Estado no se había asegurado de la gratuidad de la educación pública pero sí los recursos públicos para los subsidios a la educación privada de cualquier jurisdicción y nivel.

Se produce una fragmentación social por la desigualdad de la calidad de enseñanza que se ofrece, por un lado hay una transferencia de escuelas a cargo de las gestiones de las jurisdicciones y por el otro se produce una privatización de las escuelas con el objetivo de permitir a la sociedad la “libre elección” de la educación. En realidad esto justifica el desprestigio a la educación pública ante la quita de recursos económicos, humanos, etc., perjudicando cada vez más a los sectores en situación de pobreza y presionando, de algún modo, a que lxs docentes y/o equipos escolares se hagan cargo de las problemáticas sociales de las que verdaderamente el

Estado, en su conjunto, es el responsable de responder ante ellas, en sí de garantizar los derechos de la población. Entre estas décadas se destaca la importancia de diferentes movimientos sociales en materia de Derechos Humanos. Estos levantaron la bandera de lucha contra las acciones del gobierno tendientes a dismantelar el sistema de educación pública y reclamaron una educación democrática, pública y gratuita que alcance a los distintos sectores sociales.

La década de los 90 fue constituida como un período de profundas transformaciones en la sociedad argentina. Se llevaron adelante programas inspirados en el neoliberalismo, orientando la economía nacional hacia un modelo más eficaz, en el cual el Estado debía ceder su rol en la producción en favor del sector privado.

En referencia al ámbito educativo, desde la política de gobierno, hubo una flexibilización en la contratación de docentes y se aplicaron políticas focalizadas y diferenciadas para “dar solución” a los problemas educativos. “Se produjo un proceso de desinstitucionalización material y simbólica del Estado como organismo capaz de sostener al conjunto de la sociedad, teniendo como consecuencia la desintegración social”. Tiramonti (2005)

Como afirma Tenti Fanfani (2011) “las políticas compensatorias realmente existentes merecen un examen crítico en la medida en que no logran romper con los círculos viciosos de la pobreza social y escolar”. En los períodos de reformas económicas, apertura al mercado internacional, desregulación, privatización, etc., con todas sus crueles secuelas sociales, los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social manifestaron una preocupación por paliar las consecuencias más dolorosas de la exclusión social. Los programas instrumentados siempre fueron los mínimos frente al tamaño de la población afectada y a la gravedad del costo humano de las políticas económicas neoliberales. En mayor o en menor medida, casi todos los Ministerios de Educación lograron desarrollar políticas educativas llamadas compensatorias usando para ello una mezcla de recursos nacionales y préstamos internacionales.

El cambio de siglo conlleva una profunda crisis política, social y económica. La crisis estructural irrumpió las escuelas, atravesando a docentes y estudiantes, afectando a muchas familias con la falta de empleo, la precarización laboral y la amenaza de exclusión social.

Para Tenti Fanfani (2011) la Argentina muestra un deterioro en la capacidad de retención de lxs niñxs y jóvenes en el sistema escolar como consecuencia de la caída de la calidad de la oferta y las dificultades crecientes de las familias más excluidas para sostener la escolaridad. Más allá de los impactos de los programas compensatorios tanto en términos de mejoramiento de la calidad de la oferta como la probabilidad de escolarización y aprendizaje efectivo de lxs estudiantes de los grupos más desfavorecidos, lo cierto es que todxs ellxs pese a sus intenciones explícitas (reducir disparidades, mejorar las oportunidades de aprendizaje de lxs más pobres, compensar diferencias en la calidad de la oferta, entre otras) tienen efectos negativos, “los mismos son: efectos estigmatizantes del etiquetamiento: muchas veces la focalización de la atención sobre lxs más desfavorecidxs tiende a la conformación de separaciones y jerarquizaciones institucionales. Las escuelas beneficiarias de determinados programas asistenciales se convierten en escuelas para pobres”. De hecho, ya lo eran antes, pero la llegada de los programas formaliza esta tipificación.

Otro de los efectos es “la condescendencia pedagógica: el hecho efectivo de que el comedor escolar y la beca funcionan como poderosos incentivos de la escolarización y que una gran parte del tiempo escolar lxs maestrxs pueden verse objetivamente inclinadx a adecuar los objetivos y estrategias de la enseñanza y aprendizaje a la medida de las posibilidades reales que les ofrece la situación”.

Como afirma Tenti Fanfani en el libro “La escuela y la cuestión social” (2011): “La experiencia demuestra que las políticas educativas han sido más eficientes para escolarizar a la población que para mejorar la calidad de los aprendizajes. El crecimiento de las matrículas en el nivel preescolar y en el nivel medio básico y superior no fue acompañado de un crecimiento proporcional de la inversión pública en educación. La pobreza de las poblaciones escolarizadas tendió a corresponderse con la pobreza

de la oferta de educación pública. A su vez, los procesos de descentralización y en muchos casos de privatización de la educación (desarrollo de experiencias de escuelas autogestionadas, subsidio a escuelas privadas, etc.) tendieron a fragmentar los sistemas educativos. Estos reprodujeron las desigualdades sociales y las instituciones educativas ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje a los grupos socialmente más privilegiados de los grandes centros urbanos”.

Final de la escuela del modelo neoliberal y comienzo de la escuela de nuestros días.

El agotamiento del modelo neoliberal da paso a nuevas estrategias políticas. Hacia el año 2003, a partir del gobierno de Néstor Kirchner, la reactivación económica y la re significación del aparato estatal la escena política se ve nuevamente modificada. Esto implica básicamente la re funcionalización del Estado con direccionalidad política sobre la economía nacional.

Asimismo, en este contexto, en la política educativa pueden destacarse la proliferación de leyes que buscan reparar los efectos de las políticas neoliberales y ampliar y mejorar la cobertura, acceso y permanencia de los distintos sectores poblacionales. No obstante, esto no representa la desaparición del sector privado, pero si una revitalización de la educación pública estatal en distintos aspectos.

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26.206, también durante el período Kirchnerista se sancionaron seis leyes relevantes para el sistema educativo Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase N° 25.864 de 2003, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 de 2004, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de 2005, Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 de 2005 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 de 2006, las cuales detallaré más adelante. Además de esas leyes se implementa otra, que si bien no se refiere específicamente a Educación tiene un importante componente educativo e involucra el quehacer institucional del sistema escolar, la Ley

de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Nº 26.061 de 2005.

Las leyes nacionales de educación

El impulso para la sanción de una nueva Ley de Educación para la Nación Argentina provino del Poder Ejecutivo a través de una estrategia de legitimación del contenido de la ley realizada por medio de un “debate popular” que pretendía ser participativo.

El Presidente de la Nación Néstor Kirchner lanza este debate a partir de la firma de un Decreto a fines de mayo de 2006. Se previeron distintas instancias de debate, entre ellas: reuniones, consultas a instituciones y especialistas, encuestas de opinión pública, jornadas de debate en instituciones educativas en todo el país, jornadas de debate internacional y foros virtuales de discusión. Estas distintas instancias se distribuyeron en diferentes fases que se inauguraban a partir del lanzamiento de varios documentos.

La **Ley de Educación Nacional (Nº 26.206)** fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

Establece la estructura del Sistema Educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación.

Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

Mantiene los tres niveles de gobierno y administración del sistema educativo y apela a la concertación en el ámbito del Consejo Federal de Educación (órgano interjurisdiccional de concertación) como mecanismo central para la definición y aplicación de políticas educativas (artículo 113).

La LEN, en su Capítulo II del Título I, establece los fines y objetivos de la política educativa nacional (artículo 11) entre los que se mencionan una gran cantidad de declaraciones propositivas, tales como: - asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales - 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 - 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 - asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo - garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades - asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles - 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. Por su parte el artículo n° 20 dispone además que “los institutos de formación técnica tendrán como objetivo el de brindar formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico de acuerdo con los intereses de los alumnos y la actual y potencial estructura ocupacional”. (Blog. www.argentina.gob.ar)

Cabe destacar que la ley refleja un Estado que asume un rol de garantía de la educación como derecho, a su vez le imprime direccionalidad en tanto

debe orientarse en la formación de ciudadanxs respetuosxs de los derechos humanos.

La orientación de la política educativa nacional intenta recuperar un parámetro centralizado y fragmentado, encuentra límites en su implementación. En relación a las políticas socioeducativas, a partir del año 2003 el Estado nacional retoma ciertos sesgos universalistas en la orientación de la política pública.

Una de las críticas que se le hace a la ley es la gran cantidad de veces que la ley invoca a los términos “garantizar” y “asegurar”, en algunos casos como sinónimos y en otros con diferentes connotaciones. Si bien veinticuatro veces aparece el verbo “garantizar” y unas doce veces el verbo “asegurar”, no por ello puede deducirse que la ley dará lugar a los resultados propuestos.

De hecho, la profusión del lenguaje y las confusiones conceptuales que contiene esta norma - es criticada por muchos autores- son una parte clave de sus defectos, otra parte está constituida por su poca operatividad normativa.

El **Fondo Nacional de Incentivo Docente**, créase a partir del 1 de enero de 2004, la vigencia de este Fondo se extenderá hasta que un monto mayor al abonado por dicho concepto, sea incorporado al salario básico docente. Los recursos del Fondo serán afectados específicamente al mejoramiento de la retribución de lxs docentes de escuelas oficiales y de gestión privada subvencionadas de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de las escuelas e institutos oficiales dependientes de las universidades nacionales.

Los recursos del Fondo serán destinados a abonar una asignación especial de carácter remunerativo por cargo que se liquidará mensualmente exclusivamente a lxs agentes que cumplan efectivamente función docente.

EL 07 de Setiembre del año 2005 se sanciona la **Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058**, la presente ley tiene por objeto regular y ordenar

la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.

Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

La Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario tiene como propósitos específicos: formar técnicxs medios y técnicxs superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias. Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente.

Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida.

Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, a saber: a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio. b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario. c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes. (Blog. www.argentina.gob.ar)

El 21 diciembre de 2005 se sanciona la **Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075**, la misma establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno Nacional, los Gobiernos provinciales y C.A.B.A hasta alcanzar una participación del 6% en el Producto Bruto Interno en el año 2010. Establece por el plazo de cinco años una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Crea el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. (Blog. www.argentina.gob.ar)

El **Programa de Educación Sexual Integral Ley 26.150** sancionada el 4 de Octubre de 2006, establece que todxs lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.

La Ley establece que todxs lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

En el art. 2 créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente

de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Blog. www.argentina.gob.ar)

Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a lxs educandxs del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

Cada jurisdicción implementará el programa a través de: a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo; b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios.

El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional; d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas; e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continúan.

La **Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes** fue sancionada en el año 2005, derogando la anterior Ley de Patronato de Menores, vigente desde 1919.

Esta Ley tiene por objeto a la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

En el artículo n° 3, a los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.

Debiéndose respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

RESPONSABILIDAD FAMILIAR. La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. (Blog. www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/ninios-ninias-adolescentes.)

También Derecho a la Dignidad y a la Integridad Personal, Derecho a la Vida Privada e Intimidad Familiar, Derecho a la Identidad, Derecho a la Salud entre otros.

Normas y Regulaciones del Sistema Educativo Santafesino

Como es sabido, durante las décadas del 30 y 40 a nivel nacional, el principio de subsidiariedad y la incorporación de la enseñanza de la religión católica en la currícula oficial, son avances de la Iglesia católica que se concretaron en diversas normas legales que nos permiten observar el rasgo de continuidad entre el proceso de consolidación y avance institucional del catolicismo durante la década del '30 y el reconocimiento efectuado por el Gobierno de facto de 1943-46 y las gestiones de Perón (1946-1955). Estas cuestiones tienen su continuidad en el ámbito provincial.

El **Decreto 18411/43** (que luego sería ratificado por ley 12987/47 durante el primer gobierno justicialista aunque luego derogada en el segundo en 1954) incluyó la enseñanza obligatoria de la religión católica en los contenidos curriculares obligatorios de las escuelas públicas. Asimismo, la **Ley Nº 13047/47** y la Constitución de 1949 (arts. 37) garantiza el principio de subsidiariedad del Estado en materia educativa ya que reconocen “el derecho natural de la familia, la religión y los particulares” como agentes naturales de la educación (Bravo, 1988).

Respecto al Gobierno y Organización de la educación, los Gobiernos Justicialistas dispusieron cambios a nivel del ordenamiento jurídico con la Reforma Constitucional de 1949 (donde se incorporan nuevos principios en materia educativa de carácter subsidiario) y de la legislación, derogando la Ley Nº 1420.

En Santa Fe, los Gobiernos electos de Waldino Suárez (1946- 49), Juan Hugo Caésar (1949-1952) y Luis Cárcamo (1952-1955) llevarán adelante cambios en sintonía con los acontecimientos a nivel nacional.

Se consagra al igual que a nivel nacional el concepto de un Estado subsidiario en materia educativa gracias a la Ley de 1950 N° 3669 donde el Estado asume la obligación de aportar recursos para el sostenimiento y pago de sueldo de Escuelas privadas (cuyo principal beneficiario sería la Iglesia Católica).

Otro tema significativo en términos de continuidades entre lo nacional y lo provincial es la intensificación de medidas de persecución ideológica y de exoneración de docentes a partir de la sanción de la Ley del Segundo **Plan Quinquenal** que consagró como Doctrina Nacional a la Doctrina Justicialista y consecuentemente se planteó como obligatoria la afiliación al Partido Justicialista (Ascolani, 2001; Somoza Rodríguez, 2006).

Con el derrocamiento de Perón en setiembre de 1955 las normas y políticas educativas del período serán revisadas y modificadas en el marco de iniciativas que disolvieron y proscribieron al Partido Peronista (Decreto N°3855/55); como así también la difusión de propaganda y/o elementos de afirmación ideológica del Peronismo (Decreto 4161/56). El caso de Santa Fe es analizado por Ascolani (2001) quien analiza la desarticulación

de las políticas educativas justicialistas en Santa Fe como así también los procesos de persecución y desplazamiento de docentes y directivos dentro del Sistema educativo por su participación durante el gobierno derrocado.

En este período, luego de la intervención militar (1955-1958), nuestra provincia estará gobernada por dirigentes de origen radical (Silvestre Begnis, 1958-62 y Tessio 1963-1966) que le imprimirán un rasgo de continuidad a las políticas educativas enmarcadas en las perspectivas desarrollistas, políticas educativas sustentadas en los principios del planeamiento integral de la educación y la teoría del capital humano que visualiza a la educación como inversión en recursos humanos.

La dictadura militar autodenominada Revolución Argentina, implicó para nuestra provincia una marcada dependencia y subordinación de la orientación de la política educativa nacional que se extenderá hasta 1983.

A nivel nacional y provincial, la conducción educativa provincial, en general, quedó en manos de sectores ligados al catolicismo que promovió la creciente autonomización del sector privado de la educación. Durante este período se comienza a plasmar fuertemente la retracción del Estado en materia educativa con la derogación de la Ley Láinez (1970) y el crecimiento del subsidio a la educación privada.

En nuestra provincia dos normas de este período son relevantes para nuestro análisis. En primer lugar la **Ley de Facto 6247/68** y el **decreto reglamentario 2880/69** que habilitó el desarrollo de una estructura estatal interna bajo el control directo de los sectores de la Educación Privada, se creó el Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP). Esta situación convivirá, a su vez, con la fuerte incidencia de la Iglesia católica en la orientación de la política educativa de la provincia en el sistema de educación pública y la posibilidad de igualar la escuela pública y la privada.

Durante la dictadura militar el Ministerio de Educación de la provincia impuso las denominaciones escuela pública oficial y escuela pública privada, tendientes a equiparar educación pública y educación privada. La Dirección Provincial de Educación Privada tuvo, desde 1980, un espacio considerable en los boletines dedicado a artículos sobre la función

subsidiaria del Estado. Esta se fundamentaba en la idea de la familia como primer agente de educación y en la del Estado como organización que debía tender al bien común.

En la provincia de Santa Fe, el discurso oficial representó al sistema educativo como un ámbito acechado desde adentro por la subversión, lo que requería librar una batalla cultural decisiva. Desde el Estado provincial se implementaron medidas para la expulsión de los agentes sospechados de subversivos y para neutralizar toda acción sindical que pretendiera trastocar las relaciones de fuerza en el campo educativo.

Siguiendo a Sironi (2017) desde 1983 en adelante los dispositivos legales sancionados durante la dictadura fueron ratificados por acción y/u omisión en democracia, por ejemplo las funciones del SPEP se “legalizaron” en democracia con la Ley N° 10.878/92.

En pos de la democratización de la educación media el gobierno de Alfonsín trabajó en tres grandes líneas: en primer lugar, la promoción de la inclusión, por lo que se suspendieron los exámenes de ingreso, se modificaron las formas de evaluación y se abrieron más escuelas; en segundo lugar, se realizaron reformas curriculares que incorporaron contenidos democráticos; en tercer lugar, se estimularon mecanismos de participación como los centros de estudiantes (Enrique, 2012, p. 158).

Desgraciadamente, la inclusión al secundario no se produjo de la manera deseada, el nivel continuó siendo selectivo y diferenciado en circuitos desiguales. En el contexto de la modificación curricular, se introdujo la materia «Educación cívica» que reemplazó a «Formación moral y cívica». La educación moral hegemónica en los lineamientos pedagógicos de la última dictadura fue reemplazada en la década del '80 por líneas orientadas a la convivencia, la orientación y la educación en valores (Siede, 2007).

En la década de 90 la desconcentración provincial del sistema educativo, la regionalización y la descentralización operada desde el Estado Central posibilitarán, según los criterios adoptados por el Estado Provincial a través de su gobierno, cumplir con los criterios de la Ley Federal de Educación N° 24195/9313, respecto a un gobierno y a una administración

articulada, lo que contribuirá a la cohesión del sistema educativo provincial.

Podemos desprender que en el horizonte de los objetivos pedagógicos elaborados a nivel nacional no figuraba la intención de formar el o la ciudadanx como sujetx político. En virtud de lo desarrollado, coincidimos con los autores (Cantero et al., 2006; Porro e Ippolito, 2004) que señalan que el proyecto educativo de la gestión menemista no tenía como propósito educar un ciudadano para la participación política, bien su objetivo —no declarado— era formar a los individuos como agentes del mercado. El diseño curricular de la provincia de Santa Fe también alimentó el proceso de despolitización, pues se mantuvo fiel a los CBC, allí la política también quedó subsumida a la ética, aunque de manera menos tajante que a nivel nacional, ya que en el diseño provincial se reconoce como contenido «la vida política» —aunque subsumida a principios éticos—, así como un abordaje singular de temáticas del pasado reciente permitieron poner en debate los derechos humanos y la democracia, ejes ausentes en los lineamientos nacionales.

La política educativa estatal provincial se orienta a modificar la relación Estado/Sociedad/Educación, tratando de ajustar la rigidez de la estructura del primero a los términos de la acelerada dinámica de la sociedad, la cultura y el mercado en la etapa actual, como lo expresa el Art. 5 de la Ley Federal de Educación en el que se enuncian sus Principios Generales. El fin de la política provincial en la materia es alcanzar la “... mayor optimización posible en la prestación del servicio educativo a la comunidad provincial y de lograr la plena aplicación de los postulados que nutren la actual Ley Federal de Educación” (Ministerio de Educación de Santa Fe: “Principales Realizaciones en el Proceso de Desconcentración Pedagógico-administrativa”, 1995).

Se encuentra que el Poder Ejecutivo provincial a través del Ministerio de Educación, y dentro del mismo el SPEP, son los ámbitos en los cuales se gobierna de manera centralizada la política educativa en la jurisdicción a partir de ratificar normas precedentes y mecanismos institucionales preexistentes. Estos ámbitos y su institucionalidad fueron configurándose en tiempos de dictadura y adquirieron cierta inercia consolidada en

democracia durante los gobiernos del período 1983-2007. Por ello, cuando se habla de la consolidación de un subsistema de gobierno con instancias formales e informales, se refiere a que esta recentralización del gobierno de la educación a partir de las reformas de los 90, en realidad comenzó a gestarse en coyunturas críticas anteriores a las reformas y creo que tendría una dependencia del desarrollo en el que los cambios de estas políticas reforzaron la misma.

Programas hacia una escuela secundaria más inclusiva y una educación como derecho

En los últimos años en Santa Fe gobernada por el gobierno Socialista (2007 – 2019) ciertas medidas como la creación de programas como la ESI, la Ley de Centros de Estudiantes N° 13.392, y la Ley Provincial N° 12.967 de “Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes” cuyos arts. N° 14 y 15, entre otros, contienen un concepto de derecho a la educación en tanto **derecho humano fundamental**.

El Programa de Educación Sexual Integrada “de ESI se habla” es una propuesta educativa en la que Santa Fe fue pionera y reconoce sus antecedentes en la Ley Provincial N° 10.947 de 1993. En sintonía con la Ley Nacional N° 26.15018 reconoce el derecho del estudiantado de todos los niveles, modalidades y tipo de gestión a recibir educación sexual integral libre de estereotipos y prejuicios. La escuela tiene la responsabilidad -y oportunidad histórica- de acompañar el proceso de subjetivación sexual, generando las condiciones para garantizar el acceso a conocimientos precisos, confiables, actualizados, acordes a cada edad y en línea con la normativa vigente. La Educación Sexual Integral (ESI), como política pública del gobierno provincial, comienza su implementación en el año 2008 basada en el diálogo permanente con las demandas y particularidades del contexto, lxs actorxs del sistema educativo, otras dependencias del estado y asociaciones de la sociedad civil. Como proceso de construcción colectiva presenta como desafío constante la tarea de garantizar los derechos asociados a la ciudadanía sexual de niñxs y jóvenes.

Este programa se implementa como una estrategia de formación, multiplicación y diálogo con lxs actores escolares para aplicar los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral en forma transversal a los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

El equipo de profesionales de ESI diseña espacios de reflexión para el abordaje de la sexualidad, la diversidad de familias, la identidad de género, el conocimiento y respeto del cuerpo, la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, la discriminación y la importancia de los afectos en las relaciones.

Los contenidos se trabajan en la clase y se extienden como acciones de prevención a las familias y a la comunidad de los estudiantes. (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

En el año 2008 se implementa el **Programa “Santa Fe Juega”** cuyo objetivo es propiciar la convivencia, participación y apropiación del espacio público por parte de jóvenes. Su diseño incluye propuestas deportivas para distintas categorías, disciplinas y modalidades. También contempla la participación de jóvenes en propuestas artísticas que generan la posibilidad de producir un cruce de lenguajes: artístico y deportivo. (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

El Ministerio de educación cuenta, desde el año 2008, con 9 **Equipos Socioeducativos** trabajando en los territorios correspondientes a cada una de las Delegaciones Regionales de Educación (Tostado, Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Cañada de Gómez, Rosario, Venado Tuerto, San Jorge y San Cristóbal).

Conforman estos equipos más de 90 profesionales (Psicólogxs, Trabajadorxs Sociales, Antropólogxs, Abogadx, Lic. en Comunicación Social, Psicopedagogxs, Lic. en Cs de la Educación, entre otrxs), abordando situaciones de deserción, vulneración de derechos y situaciones institucionales conflictivas, que se manifiestan en las escuela e inciden en el ingreso, permanencia y egreso de niños/as y adolescentes en el sistema educativo.

Los equipos socioeducativos intervienen en dos dimensiones; una socio institucional, acompañando, junto a supervisores/as, a los equipos directivos y docentes en la lectura, abordaje y resolución de las situaciones emergentes; y una dimensión socio familiar que implica trabajar junto a lxs referentes adultxs de niñas/os y adolescentes, sobre las causas y posibles estrategias de resolución de las problemáticas. Las intervenciones están orientadas a generar prácticas donde lxs actores involucrados puedan ser protagonistas en la construcción y desarrollo de estrategias, promoviendo el acceso y ejercicio de los derechos. (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

En el año 2009 se establece en la provincia La **Reforma Curricular** de todas las escuelas secundarias orientadas, con la participación de lxs docentes. Permitió aprobar las estructuras curriculares para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (3°, 4° y 5° año). Esta medida apuntó a garantizar igual calidad educativa a todxs lxs estudiantes de la provincia, propiciando la definición de contenidos que, estando presentes en todas las aulas, promueven la formación de ciudadanxs que actúen socialmente en un marco de solidaridad, compromiso y sensibilidad hacia las necesidades del contexto para fortalecer el desarrollo económico, cultural, ambiental y social de la provincia. (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

También en lo que hace a la promoción de la igualdad y calidad educativa la educación santafesina promueve espacios de encuentro. **“El Patio”** es un programa que surge en el año 2011. Es un espacio socio-educativo, una propuesta para que el barrio se encuentre, permitiendo así a lxs niñas, jóvenes y adultxs vivenciar, protagonizar y participar, donde el encuentro con el/la otrx invita a reconocerse en ese otrx y proyectarse. Ofrece en cada uno de sus rincones oportunidades de hacer, desde diferentes lenguajes, para recuperar vínculos, autoestima y conocimientos que reconstruyan el sentido de lo colectivo desde tres ejes que enlazan las propuestas: movimiento, comunicación y tecnología. Es una ampliación del espectro educativo formal, puente entre el barrio y la escuela, bisagra entre los niveles escolares. (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

Con el fin de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de niños/as y/o adolescentes dentro del sistema educativo el Ministerio de Educación de la Provincia, desde el año 2011 comienzan a garantizar dentro del ámbito oficial, el **Servicio de Educación Hospitalaria y Domiciliaria**.

El mismo está orientado a niños/as y adolescentes que se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

En este sentido, la Educación Hospitalaria y domiciliaria que la Provincia presta, tiene como objetivo asegurar la igualdad de oportunidades a los niños/as y adolescentes hospitalizados o convalecientes en sus domicilios, adecuando el Servicio Educativo a las necesidades que surgen de su situación de enfermedad.

Se garantiza mediante la asignación de docentes con horas a término así como también a través del acompañamiento de una Coordinación Provincial específica y de los equipos socioeducativos regionales dependientes del Ministerio de Educación. Esta forma de prestación busca garantizar, en todo el territorio provincial, la escolaridad de un modo integral y preservar el vínculo con la escuela de origen del/la alumno/a en pos de su reinserción y propiciando la integración y la comunicación con sus pares.

A través del Decreto 1428/11 del 21 de julio del 2011, las dos Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias de Rosario y Santa Fe, que hasta entonces dependían de gestiones privadas, pasan a la esfera oficial formando parte del Servicio de Educación Hospitalaria y domiciliaria de la Provincia (Escuelas N° 1391 y 1392). (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

Actualmente se está brindando este Servicio de Educación a 160 niños/as y adolescentes.

El **Plan Vuelvo a Estudiar**, desde 2013 se constituye en una de las líneas estratégicas del Ministerio para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de los jóvenes y adultos que se encuentran en

situación de vulnerabilidad social. La particularidad de este Plan radica en la articulación entre el Ministerio de Educación de la Provincia y otras áreas del gobierno provincial en el marco del Gabinete Social, como por ejemplo los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Seguridad, diseñado como una intervención integral, forma parte del plan ABRE (Plan Integral de Barrios). A su vez, atiende a las peculiaridades y demandas que presenta cada municipio, por lo cual se articula con las Secretarías y organizaciones de los gobiernos locales, creándose dispositivos de articulación que potencian el impacto en campos de acción vinculados a la escolarización, aunque también a la participación y apropiación de otros ámbitos culturales, sociales, de empleo, de salud, etc. Para detectar los casos de abandono de la escolarización se recurre al Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE) que desde hace varios años se utiliza en todas las instituciones educativas de la Provincia. Conforme a los datos que allí se relevan, se hace necesario instalar la vulnerabilidad como criterio para dar prioridad a la inclusión educativa. Para garantizar y fortalecer la permanencia de lxs jóvenes en las escuelas, surgieron otrxs actorxs claves: el Referente Institucional (docente, tutorx, preceptorx o facilitadorx de la convivencia del interior de la escuela), la/el Consejerx Juvenil (actorx que trabaja con lxs jóvenes en los barrios y se constituye en “el brazo extendido” entre el adentro y el afuera de la escuela) y la/el Referente Regional (actorx fundamental para promover las acciones tendientes a la inclusión socioeducativa en su región, realizar el seguimiento del Plan al interior de las escuelas, trabajando conjuntamente con el Equipo Central del Plan Vuelvo a Estudiar, Delegadxs Regionales, Coordinadorxs Pedagógicos, Equipos Socioeducativos, Supervisorxs, Directivxs y Docentes de las escuelas). (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

Es importante destacar que en la actualidad, en realidad, desde el año 2020 dicho Plan se encuentra suspendido, muchos de los involucrados en la aplicación del programa no reciben respuesta si se va a continuar. Es cierto que desde hace ya dos años (2020-2021) el mundo se enfrenta a una pandemia (COVID 19) una catástrofe sanitaria que afecta a la ciudadanía en todos sus niveles; como económicos, sociales, educativos, psicológicos y sanitarios por supuesto. En Argentina el 16 de marzo del

2020 se suspendieron las clases presenciales para evitar la expansión de la covid-19. Desde ese día, más de 10 millones de estudiantes y casi 900.000 docentes de nivel inicial, primaria y secundaria dejaron de encontrarse en las aulas de las escuelas. El sistema educativo no estaba preparado para enseñar y aprender en forma remota. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar: se recurrió a la modalidad virtual. El problema es que de esta manera no se pudo garantizar que todos tuvieran los recursos digitales necesarios y la posibilidad de contar.

En Santa Fe, el Partido Socialista tradicionalmente ha apelado a la juventud como fuerza política. En tanto proceso sociopolítico, esto ha generado tanto a nivel nacional como provincial un aumento de la participación de los jóvenes, se han creado y revitalizado espacios y organizaciones juveniles; asimismo, varios partidos políticos han engrosado las filas de militantes jóvenes y los han ubicado como funcionarios y como candidatos en las listas electorales. En relación a la importancia otorgada a la escuela secundaria en la socialización política, se sancionó en 2013 la Ley N° 2687715, en la cual se establece que todas las instituciones educativas públicas y privadas de nivel secundario o superior «deben reconocer los **centros de estudiantes** como órganos democráticos de representación estudiantil», y que tanto las autoridades de las escuelas como las de sus respectivas jurisdicciones deben «promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes». Particularmente en la provincia de Santa Fe, se estuvo debatiendo un proyecto de ley sobre los centros de estudiantes, lo cual dio fruto en el año **2014 a la Ley N° 13392** que habilita y regula su organización. En esta provincia se contaba con la Ley N° 10195, que había sido promulgada en 1988, pero nunca fue reglamentada, ésta solamente autorizaba la creación de centros de estudiantes, aunque no establecía pautas que movilizaran a los responsables institucionales a promover esta forma de participación en la vida de la escuela y la comunidad. En reciprocidad con este posicionamiento, el Ministerio de Educación Provincial lanzó el programa «Estudiantes al Centro», cuyo propósito es contribuir a la formación de

Centros de Estudiantes en instituciones de nivel secundario y nivel superior no universitario en Santa Fe, así como la regulación del funcionamiento de aquellos que ya existen. También desde este Ministerio se ha establecido la construcción colectiva, entre docentes y estudiantes, de los códigos de convivencia y se ha otorgado a las escuelas un papel fundamental en la difusión del uso de la boleta única, en 2011, a través de capacitaciones y simulacros de votación; experiencia que fue repetida en 2013.

Son varios los motivos, intereses o inquietudes que pueden llevar a un(x) alumnx a ser parte de un centro de estudiantes y distintas las maneras en las cuales para cada uno de ellxs cobra sentida la pertenencia a los mismos. Es decir, que las causas que posibilitan la asociación son diversas, y que ese cuerpo político (centro de estudiantes) conformado produce distintos efectos sobre sus integrantes. (Carlos Ferolla, Revista Cátedra Paralela N° 16, año2019).

Sin dudas se trata de un reconocimiento jurídico de la participación y protagonismo cada vez más visible de lxs jóvenes en las escuelas, participación que presenta diferentes matices: hay centros que se preocupan por embellecer la escuela, realizar jornadas recreativas, pero no salen a las calles ni se involucran en los temas sentidos de la educación; otros organizan algunos debates en torno a cuestiones pedagógicas, organizativas e institucionales; otros salen a la calle y se comprometen en las luchas del pueblo. Algunos han podido concretar las elecciones para su conducción; otros se manejan en forma más horizontal, a través de un cuerpo de delegados por aula. Sin duda el reconocimiento jurídico es una conquista central y relevante, pero hay un gran desafío por delante que tiene que ver con profundizar los debates al interior de las escuelas que procuren generar conciencia acerca de la herramienta política que representa el centro de estudiantes como órgano democrático, para hacer valer los derechos de lxs jóvenes de acceder a una educación pública, con calidad social que permita a todxs el acceso, el tránsito con aprendizajes significativos y el egreso en tiempos adecuados a la realidad de todxs.

A partir del 2015 comenzó a instrumentarse el **“Vuelvo Virtual”**, es una iniciativa innovadora e inédita en el país, destinada a mayores de 18 años,

como estrategia para la reinserción de estudiantes que abandonaron sus estudios obligatorios, pero también los entornos visuales se aprovechan para el dictado de cursos de formación docente, para los encuentros entre estudiantes de escuelas ubicadas en distintas regiones, para la capacitación laboral, etc.

Los programas de inclusión educativa de los últimos años han apostado a construir un marco de contención, generalmente privilegian un vínculo más particularizado, la redefinición de la organización del espacio y del tiempo de aprendizaje, incorporando tutorías, clases de apoyo, actividades domiciliarias, aceleración del cursado, así como la articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil. (www.santafe.gov.ar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe)

NIVEL SECUNDARIO: su organización, estructura y modalidades

En las últimas décadas la escuela secundaria argentina ha atravesado diversos cambios que generaron nuevas dinámicas institucionales (Tenti, 2009, 2011; Tiramonti, 2011a; Nuñez, 2011). Estos movimientos trajeron consigo la necesidad de revisar y redefinir cuestiones tales como los formatos organizacionales de la escuela secundaria, los contenidos curriculares, las relaciones intra e intergeneracionales, las normas, los pilares de conformación de la autoridad pedagógica, entre otros. Estas transformaciones pueden explicarse a partir del despliegue de políticas sociales y educativas así como diferentes leyes que han promovido la obligatoriedad y masividad del nivel secundario. Sin embargo, las características de las instituciones educativas perpetúan muchas de las condiciones selectivas que estuvieron en sus orígenes.

En 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) que, entre otras modificaciones, estableció la obligatoriedad del nivel secundario desde la responsabilidad del Estado, que debe asumir el compromiso de generar las condiciones para que todos los adolescentes puedan concurrir, permanecer y egresar de las escuelas.

Considero que es un impulso a un profundo cambio cultural para la ampliación del derecho a la educación, en un nivel educativo enraizado en la selección social y meritocrática de su población. Nivel que hoy en día es considerado objeto de una profunda preocupación social, sobre todo en los sectores más vulnerables donde lxs jóvenes afrontan diversas dificultades y problemáticas de suma gravedad. Filtrándose dentro de la escuela impactando directamente en las trayectorias escolares de los chicos y chicas que asisten a ella; irrumpiendo en los formatos tradicionales de escuela demandando nuevas formas de pensarla.

LEY DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE establece que:

- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad organizativa, pedagógica y curricular a la que se ingresa con el único requisito de la certificación oficial de cumplimiento del trayecto de la Educación Primaria.
- Incluye la Educación Secundaria Orientada y las modalidades de Educación Técnico Profesional, Educación Artística y de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Tiene una duración de cinco (5) años. La Educación Artística y Técnico Profesional se desarrolla a lo largo de seis (6) años y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en tres (3) años.
- Son objetivos de la Educación Secundaria: 1. Promover los aprendizajes de la Educación Secundaria y el desarrollo de los jóvenes como sujetos de derecho y protagonistas activos, para construir proyectos de vida individuales y colectivos. 2. Propiciar los aprendizajes interdisciplinarios por proyectos y acontecimientos. Promover y desarrollar experiencias de formación, de estudio e investigación individuales y colectivos, tendientes a favorecer el acceso al mundo del trabajo, la producción, la ciencia, la innovación y la tecnología; la continuidad de los estudios y la educación a lo largo de toda la vida. 4. Desarrollar conocimientos lingüísticos, tanto orales como escritos de la lengua española y de una lengua extranjera. 5. Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de

la cultura. 6. Propiciar los aprendizajes para que los jóvenes con discapacidad puedan desarrollar su proyecto de vida. 7. Promover el desarrollo de actividades extracurriculares vinculadas a las distintas manifestaciones de la ciencia, el deporte y la cultura; el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos y la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios. 8. Desarrollar procesos de construcción vocacional a fin de permitir una adecuada elección ocupacional y profesional de los estudiantes. 9. Implementar estrategias que fortalezcan el vínculo entre la institución educativa y las familias, incentivando su participación en la tarea educativa y promoviendo la comunicación, cooperación, el diálogo intergeneracional y el respeto mutuo.

- El Estado Provincial planificará, desarrollará y supervisará políticas que permitan la vinculación de las escuelas secundarias con el medio social, cultural, del trabajo y la producción. Los estudiantes realizarán prácticas educativas que fortalezcan su trayectoria formativa y que en ningún caso podrán generar vínculo contractual o relación laboral.

Si bien el acceso a la escuela secundaria ha sido masivo en un corto plazo, persiste la dinámica inclusión-expulsión al no retener a todos los jóvenes hasta su egreso. Resulta urgente y necesario debatir acerca de los modos de estar, aprender y enseñar en la escuela secundaria para que el tránsito por ella ofrezca una experiencia educativa con sentido y significado para los estudiantes. Se debe fortalecer una cultura educativa inclusiva, que contemple los procesos de estar y hacer con otros, de constituirse como sujetos con identidad propia, descubriendo pertenencia y ajenidad en su grupo de pares, relacionándose a través de la cultura.

Saliendo del lugar de estigmatización y responsabilización individual de lxs adolescentes y sus familias por las trayectorias escolares, para contribuir desde una lógica de la promoción y protección de derechos.

Capítulo II

La educación secundaria como derecho: un escenario con múltiples transformaciones

“La escuela también debe recoger de su historia la formación para la ciudadanía, mandato que está en el ADN de la historia de la educativa nacional. Esta formación tiene que ser novedosa, empezando adentro del aula y extendiéndose al ámbito político y social, en el que los chicos se auto-identifiquen como sujetos de derecho... ¿qué otra institución estaría en condiciones de hacer esto si no fuera la escuela?”

María del Carmen Feijoo, 2013, p. 15

La educación se define como una prioridad nacional y se recupera como un derecho social y humano que el Estado debe garantizar. En consecuencia, el Estado promueve la inclusión a través del desarrollo de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que prioricen una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad.

El derecho a la educación es un derecho consustancial a las sociedades evolucionadas y democráticas. Es un derecho básico reconocido como tal por los organismos internacionales y por el conjunto de la legalidad vigente en materia de educación y de protección social del menor en nuestro país.

Es interesante señalar cómo el carácter público de la educación lleva a considerar su carácter universal, reconociéndola como un derecho y no como una mercancía a la que se accede según poder adquisitivo. Ahora bien, el estatuto de derecho que se otorga a la educación supone considerar los principios que sustentan el enfoque de derechos. Es decir la interdependencia que es un reaseguro de todos los derechos, la indivisibilidad que responde al carácter integral de todo sujeto y de la sociedad en la que vive; y la exigibilidad que enmarca la prioridad que tales derechos asumen en materia de decisiones de Estado para asegurar su ejercicio.

Considero que en educación, universalizar significa no sólo garantizar el acceso, sino asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad.

Para Pablo Gentili, “Se debe reconocer el grado de universalización de la educación, en una sociedad democrática se mide los niveles de expansión de su red escolar, en los años de escolaridad de los niños, las niñas y lxs jóvenes, y también en el grado de justicia educativa que esa sociedad es capaz de construir, contrarrestando los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad que se producen no sólo fuera sino también en el interior del sistema escolar. La universalización del acceso a la escuela es una extraordinaria conquista democrática que puede ver debilitados y amortiguados sus efectos cuando se produce en contextos de profunda injusticia educativa, en los que reina la desigualdad de oportunidades y de condiciones para revertir la herencia de inequidades que cargan sobre sus espaldas los más pobres y excluidos.”

En este sentido, retomando a Gentili P. “Para universalizar la educación, no sólo es necesario que haya más alumnxs en las escuelas. Es necesario también que éstas sean cada vez mejores para todxs, a fin de disminuir la brecha que separa a lxs que tienen como única oportunidad una escolaridad sin recursos, pobre y muchas veces, abandonada a su suerte. En materia democrática, la universalización de la escuela y la igualdad de oportunidades y condiciones educativas para todxs forman parte del mismo proceso”. (Gentili P. pag.17)

¿La escuela en crisis?

El escenario actual de la educación, alejado de las bases que le dieron fundamento en el siglo XIX, expone una debilidad que la vacía del sentido sobre el que enormes masas de población vieron satisfechas sus necesidades educativas como apuesta al futuro. Esta concepción estaba fundada sobre el convencimiento de que la educación era condición para un futuro promisorio y en el que confluían, aparentemente, las

necesidades de la población, fundamentalmente inmigrantes, con las necesidades del Estado de construir una Nación. Aunque parezca contradictorio, la escuela sigue siendo hoy reconocida como institución confiable y generadora de posibilidades pero no da garantías de un progreso seguro, de una inserción social y laboral cierta; sin embargo, sin ella no existe ni siquiera la posibilidad de competir en una sociedad cada vez más sujeta a los dictados de los mercados.

Hablar de la escuela en crisis se refiere a que se ha producido un desfase entre el imaginario de la “forma escolar” tradicional y la realidad de las escuelas hoy en día. Esta crisis articula varios componentes, ya que en realidad no es la escuela en sí y por sí que atraviesa esta situación, sino que responde a unos sucesos más generales de la cual ella es una de sus expresiones. Como afirma Lewkowicz, “la escuela ya no es lo que era” (Corea y Lewkowicz, 2013:19) porque la sociedad y el estado no son lo mismo y lxs alumnxs tampoco. Cada época tiende a categorizar de distintas formas los procesos socio-históricos, y lxs jóvenes se metamorfosean, porque la realidad se complejiza y las maneras de lxs sujetxs de responder a estos cambios son radicalmente diversos, hasta a veces antagónicos”.

En la última década, la política educativa en Argentina enfrenta el desafío de garantizar el cumplimiento de la educación secundaria obligatoria (ESO). En contraste con la centralidad de la escuela primaria, de carácter masivo, planificada en contexto de conformación de los Estados nacionales, la escuela secundaria nació para educar mucho a muy poca población. Con el correr de los años, cuando las élites y los sectores medios de la sociedad acceden a la escuela media, se fueron generando procesos de segmentación de la oferta escolar o en otros términos, circuitos diferenciados de calidad de la oferta educativa. Así, la escuela pública comienza a transformarse en una opción para los sectores populares, devaluándose su valoración económica, simbólica y la de los propios certificados otorgados (Tiramonti, 2004).

Sin duda uno de los elementos más significativo ha sido la obligatoriedad del nivel, decretada por la Ley Nacional de Educación de 2006. Este marco

legal convirtió la inclusión educativa en un imperativo: se trata de construir una escuela para todxs.

Ahora bien, la expansión de la obligatoriedad se produjo en el marco de un sistema educativo que ya tenía avanzados niveles de segmentación o fragmentación en su interior. Las fronteras que antes se colocaban a la entrada del sistema ahora se desplazan al interior de las mismas escuelas, muestran que las escuelas a las que ingresan lxs jóvenes pobres tienen, en muchos casos, serios problemas de equipamiento, planteles docentes inestables por el alto grado de rotación del personal, y pocos recursos y estrategias pedagógicas para hacer frente a las condiciones ya nombradas y las diversas problemáticas de la vida cotidiana que lxs jóvenes desplazan al interior de las mismas. Cada escuela, en su propio contexto histórico-social, de acuerdo al barrio en el que se inscribe, la comunidad de la que es parte, lxs actorxs sociales intervinientes, etc., va a establecer su propia relación con la pobreza.

Según el anuario presentado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en el año 2018 en la Región VI (correspondiente a Rosario) existen 136 colegios públicos con nivel secundario (entre modalidad orientada y técnica). Gran parte se encuentran ubicados en barrios populares donde impactan las desigualdades profundas de las determinaciones estructurales y coyunturales, donde las necesidades materiales y simbólicas se presentan en la cotidianeidad de los mismos. A raíz de mis diversas entrevistas llevadas a cabo con diferentes actorxs del ámbito educativo, como ser directivxs, docentxs y Trabajadorxs Sociales, se pudo reflejar las diferencias entre los colegios que se encuentran en barrios populares y los que se encuentran en barrios un poco más acomodados económicamente. Algunxs docentes que trabajan en diversas instituciones educativas manifiestan las diferencias de infraestructura escolar y realidades socioeconómicas de la población que asisten según el barrio donde se encuentren ubicadas. Como dije anteriormente, en muchos casos existen serios problemas de equipamiento, planteles docentes inestables por el alto grado de rotación del personal, pocos recursos; tantos económicos como materiales, lo cual

dificultan la aplicación de las estrategias pedagógicas que se quieren llevar a cabo.

Las instituciones educativas de los barrios más vulnerables de la ciudad se encuentran en una realidad que no todas las escuelas públicas de Rosario están atravesadas, una realidad donde la comunidad educativa se ve interpelada día a día por la misma. Donde emergen las tensiones que implican accionar por la garantía de derechos de lxs adolescentes en un contexto adverso y difícil donde la violencia, el narcomenudeo, embarazo adolescente, son algunas de las problemática que lxs jóvenes se les atraviesan y condiciona fuertemente su realidad diaria.

Los efectos más dañinos de los procesos de exclusión social que padecen muchas familias rosarinas impiden que muchos de lxs jóvenes lleguen a la puerta de las escuelas con las necesidades básicas satisfechas. A su vez, algunas escuelas, centradas en el programa escolar, no están en condiciones de dar lo que las familias de lxs jóvenes no están en condiciones de proporcionar. Muchxs alumnx secundarios necesitan recibir viandas, suplementos de comida o becas de apoyo económico (ya sea en dinero o en materiales de estudio o vestimenta) y requieren apoyo social para situaciones familiares diversas o para afrontar problemas de drogadicción o conflictos con la ley. Hay que tener en cuenta que en muchas escuelas públicas no existe un gabinete interdisciplinario que trabaje con las demandas de lxs jóvenes, recayendo las mismas sobre lxs docentes donde no todxs pueden enfrentar dicha situación. En este sentido, a raíz de las entrevistas realizadas a docentes que trabajan en diversas escuelas públicas, algunos manifiestan “que es palpable como el sistema educativo sin proponérselo no hace más que acrecentar día a día, año a año, la desigualdad entre poblaciones escolares y otras. La brecha en el nivel secundario entre las más desfavorecidas y las más acomodadas es abismal. Lxs docentes en las escuelas periféricas dedicamos muchas veces más tiempo a atender situaciones de la coyuntura social y económica de lxs estudiantes que a trabajar sobre cuestiones específicas de la enseñanza y los aprendizajes.” (Relato de un docente con experiencia laboral en tres instituciones educativas públicas, las cuales

una de ellas la infraestructura escolar es muy diferente a las otras debido al lugar geográfico que se encuentra ubicada).

Evidentemente, en la situación contextual actual, el sistema educativo por más esfuerzo que se hagan en algunos casos, no sólo revierte desigualdades de origen, sino que las acrecienta, de modo que, en este sentido, podría decirse que hoy existen “escuelas pobres para gente pobre”. Algo que naturalmente debería cambiar, primero por una cuestión de ética y de justicia social y segundo, para posibilitar la acción de transformación social y promover la igualdad de derechos.

Lxs jóvenes y la educación: binomio inclusión-exclusión

En los últimos años, y desde un poco antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, se inició un interesante y profundo proceso de transformación de la escuela secundaria en sus diferentes aspectos. En términos curriculares, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios acordados a nivel federal formulan saberes más integrados y contextualizados y proponen la reducción de la cantidad de materias y la integración en áreas de conocimiento. Nuevas políticas educativas fomentan la revisión de los regímenes académicos con propuestas de recorridos continuos durante los ciclos de la escuela secundaria, eliminan la repitencia como modo de castigo y estimulan que lxs estudiantes continúen avanzando en sus aprendizajes. Dispositivos variados de acompañamiento a las trayectorias de lxs estudiantes, atendiendo especialmente a aquellxs que no logran cumplir en los tiempos establecidos en el calendario escolar con los aprendizajes esperados por la escuela. Integración de las disciplinas en áreas de conocimiento en las que se articulan contenidos y abordajes con crecientes niveles de complejidad. Políticas de inclusión digital que garantizan que todxs lxs estudiantes de la escuela secundaria tengan acceso a las tecnologías. Políticas de formación permanente de lxs docentes para acompañar estas transformaciones y una revisión de la

formación docente inicial en la que la formación pedagógica ha cobrado un lugar relevante, incluyendo temas que amplían la formación disciplinar.

El nivel secundario argentino se caracteriza por el aumento de la cantidad de establecimientos, la expansión dinámica de la matrícula en entornos rurales o donde no existía infraestructura y algunos intentos de modificar el formato escolar, pero esta ampliación es acompañada por un crecimiento heterogéneo que genera una disparidad de situaciones preservando ciertas desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución en la cual se estudie.

El formato escolar basado en la gradualidad y la anualidad impone modos y tiempos de transitar este nivel, despojando de oportunidades para lxs estudiantes con realidades que les impiden una adecuación a ese formato riguroso y académico, acrecentando su situación de desventaja. Sumándose fenómenos de estigmatización múltiple (individual y territorial) y dinámicas de socialización homogéneas que redundan mayormente en un mayor aislamiento social.

La inclusión no es sólo aumentar la matrícula y los porcentajes de permanencia, o disminución de situaciones de abandono en las escuelas. Debe ser considerada el primer peldaño en la posibilidad de democratizar el acceso y sostener la escolaridad de aquellas clases y sectores sociales tradicionalmente despojados de sus derechos donde el fenómeno de la exclusión por la reiteración de experiencias de fracaso afecta fundamentalmente las trayectorias de lxs estudiantes.

A 15 años de la LEN, todo parece indicar que el desafío que afronta el sistema educativo argentino radica en la necesidad de construir mejores condiciones de escolarización orientadas a una genuina inclusión educativa, hecho que se traduce en la necesidad de promover políticas que se traduzcan en la mejora de los índices de retención y egreso del nivel argentino.

Hoy es aún una deuda en nuestra sociedad generar una formación inclusiva y de calidad. La obligatoriedad de la escuela secundaria logró el acceso de muchxs jóvenes pertenecientes a sectores sociales que nunca antes habían llegado a este nivel de la educación. Pero para que este

acceso se convierta efectivamente en derecho, debe acompañarse de la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad.

Lxs jóvenes y sus problemáticas: escolarización y deserción

Lxs jóvenes de hoy deben sumar a la complejidad de su etapa existencial el hecho de que las condiciones socioculturales históricas en las que desenvuelven su vida parecen complicar dicho proceso. Sobre todo el rasgo social que, ante la caída de paradigmas, eficacias y certezas, deja vacante la posición de adultx, el lugar de la autoridad, la ley, la prohibición, sin la cual la conformación subjetiva del y la adolescente se hace sumamente dificultoso. El mercado encuentra en lxs adolescentes de las clases medias a lxs consumidores natos que el sistema necesita, y lxs convierte en modelos sociales cuya imagen física, sus códigos, su sentido de la realidad se busca imponer al conjunto social. Por su parte, miles de jóvenes pobres e indigentes, son incitadx a la violencia ante la imposibilidad de cumplir el mandato social de ‘consumir para ser’; al tiempo que el poder hegemónico y sus voceros construyen un discurso que homologa adolescencia pobre con delincuencia e inseguridad. Instalan, así, un mecanismo de culpabilización del y la adolescente –‘el/la adolescente es peligroso’ – por el cual se busca que la sociedad, en lugar de cuidar y proteger la adolescencia como “prole universal”, se proteja de ella... (CTERA. 2008; pag 8).

Ahora bien, resulta tomar la producción contemporánea de lxs jóvenes y su relación con nociones como riesgo, incertidumbre, inseguridad que en la actualidad asumen nuevos sentidos.

Dicho más claramente, riesgo e inseguridad aparecen como formas diferentes de gestionar el tránsito por la incertidumbre. El trabajo de Machado País (2007) donde recurre a la idea borgeana del laberinto para pensar las trayectorias juveniles resulta de gran utilidad para repensar las biografías juveniles. El laberinto posee un atractivo fenomenal ya que presupone la posibilidad de lograr por los propios medios encontrar la

salida, a la vez que disfrutar de la búsqueda a partir de alternativas. Brinda simultáneamente el placer del extravío y la expectativa de salir de él. Sin embargo, el autor nos advierte que para algunos jóvenes los riesgos ofrecen oportunidades y para otros “la vida en una lotería, donde los riesgos están fuera de control y la seguridad es una cuestión de suerte. Los riesgos amenazan, pero es la inseguridad la que verdaderamente hace a la vida insegura” (Machado País, 2007:23). Según su análisis mientras el riesgo incluye la perspectiva de que se produzcan determinadas amenazas pero que pueden anticiparse, teóricamente a través de alguna forma de cálculo o previsión, la inseguridad –como lo opuesto a la seguridad en tanto expresión de una condición de estabilidad o permanencia, que permite proyectar una carrera– expresa “un sentimiento de incertidumbre en relación con el futuro, con lo desconocido” (Machado País, 2007:24).

Muchxs de lxs jóvenes que residen en contextos de pobreza urbana son también objeto en estos tiempos de retratos mediáticos en los que aparecen fuertemente ligados a procesos de criminalización. En ese sentido, asistimos a importantes recrudescimientos de ciertos mecanismos de discriminación y estigmatización que tienen a lxs sujetos juveniles como objeto. Hace una década, Silvana Sánchez ponía de relieve la forma en que muchas de estas valoraciones negativas ubicaban a lxs jóvenes pobres de Rosario “en términos de violencia, peligrosidad, falta de códigos y muerte. {...} Tales imágenes suelen traducirse en una predisposición a desconfiar, rechazar, despreciar a los integrantes de este grupo social estigmatizado, e incluso se tiende a culpabilizarlos por sus comportamientos y su situación.” (Sánchez, 2004:3). Actualmente, tales construcciones se reactualizan de la mano de discursos que ubican al “peligro” principalmente en ciertos espacios urbanos –asentamientos precarios y villas miserias- y en la población juvenil (Kessler, 2009).

LINK, B. G. y PHELAN, J. C. (2001) en “Conceptualizando el Estigma” (revista anual de Sociología n°27) señalan que “hay estigma cuando cinco componentes se conjugan, -etiquetar, estereotipar, separar, pérdida de estatus y discriminación- en el marco de una relación de poder. Para ello debe producirse un proceso de etiquetamiento eligiendo ciertas características para identificar al todo con tales rasgos, que se asociarán

entonces con atributos negativos, produciendo una separación imaginaria o real entre “nosotros” y “ellos” de modo tal que les acarree una pérdida de estatus social y una discriminación con múltiples manifestaciones”.

En contextos educativos atravesados por condiciones de pobreza, muchas veces la enseñanza es concebida como una acción que tiene que brindar “asistencia” y “contención”. Sin embargo, sabemos que la educación si bien tiene que ver con el cuidado, va más allá de esto. Sostener en el campo de la educación una relación de causalidad entre sujetxs y contexto social de pertenencia, implica considerar que lxs sujetxs asumen al interior de éste una posición pasiva y definida, y que el contexto determina a lxs sujetxs que en él se constituyen. No puede negarse que la realidad social ocupa un lugar significativo en la configuración de las subjetividades. Sin embargo, esto no implica necesariamente asumir el supuesto de que el sujetx esté determinado por las condiciones sociales.

Nuestra sociedad estuvo atravesando con la llegada a la presidencia de Mauricio Macri diferentes procesos de fragmentación que construyeron nuevas formas de desazón y desencanto. Se quebrantaron los lazos sociales y, desde allí, se produjeron nuevos atravesamientos y sentidos de lo político, lo económico y lo cultural. La incertidumbre, asociada a una sensación de pérdida inminente de derechos o condiciones de vida que se presentaron como establecidas y previsibles, generó nuevos padecimientos y se relacionaron con la aparición de diferentes formas de sociabilidad. Una sociedad que no se reconocía como generadora de desigualdad y que pareciera necesitarla y hasta festejarla, forzosamente requiriendo apoyarse en la exaltación del egoísmo, en la meritocracia, en las debilidades de la voluntad, para autojustificarse. Así, las necesidades dejaban de ser derechos sociales no cumplidos, para transformarse en falencias individuales, genéticas o conductuales. El neoliberalismo consiguió, por lo menos momentáneamente, separar las nociones de igualdad, libertad y fraternidad, sembrando lentamente, una desconfiada mirada hacia lo Otro. (Alfredo J.M. Carballeda. Trabajador Social. Art. “La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones” Revista Fenix). Produciendo por momentos fragmentación y precariedad de los lazos sociales.

A raíz de las investigaciones y entrevistas a diferentes actores manifiestan diferentes situaciones problemáticas en la convivencia escolar, creencias estereotipadas, diferencias de género, la diversidad sexual, discriminación por etnia, rivalidad futbolística, rivalidad entre bandas y manifestaciones subjetivas como “me miró mal”. Son situaciones que hacen de la convivencia escolar difícil de sobrellevar, situaciones que en muchas ocasiones provienen del barrio y que son arrastradas al interior de la escuela. Profesorxs y asistentes escolares luchan para hacer de la escuela un lugar de construcción de la subjetividad adolescente, permitiéndoles disfrutar de experiencias de apropiación y producción de conocimientos que los prepare para el ejercicio efectivo de sus derechos y los enriquezca en sus posibilidades de construir opciones de futuro. Sin embargo muchas veces ocupan su tiempo en atender situaciones de la coyuntura social y económica de lxs jóvenes que a trabajar sobre cuestiones de la enseñanza y los aprendizajes. Ante dichas situaciones problemáticas los colegios que no tienen equipos interdisciplinarios acuden al Socioeducativo que cuenta el Ministerio de Educación, los cuales como dije anteriormente son escasos para la cantidad de escuelas que cuenta la ciudad y muchas veces acuden a los colegios de manera tardía. El Ministerio de Educación de Santa Fe cuenta con nueve equipos trabajando en los territorios correspondientes a cada una de las Delegaciones Regionales de Educación (Tostado, Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Cañada de Gómez, Rosario, Venado Tuerto, San Jorge y San Cristóbal). Intervienen en dos dimensiones: una socio-institucional, acompañando junto a supervisorxs, equipos directivxs y docentes en la lectura, abordaje y resolución de las situaciones emergentes; y una dimensión socio-familiar que implica trabajar junto a lxs referentes adultxs de niñxs y jóvenes sobre las causas y posibles estrategias de resolución de las problemáticas. Las intervenciones están orientadas a generar prácticas donde lxs actorxs involucradxs puedan ser protagonistas en la construcción y desarrollo de estrategias, promoviendo el acceso y ejercicio de los derechos.

En unas de las entrevistas realizadas, un docente que trabaja en tres escuelas públicas de la ciudad, manifiesta que dos de ellas sí existe un gabinete interdisciplinario pero en la restante no, cabe mencionar que dicha escuela se encuentra en un barrio vulnerable de nuestra ciudad y

que no cuenta con el “privilegio” de contar con un equipo (entre otras cosas) que trabaje con y para lxs adolescentes.

Generar e instalar en los espacios escolares y en lxs sujetos –docentes, estudiantes, familias– políticas de cuidado y clara perspectiva centrada en la confianza, se vuelve fundamental: el ejercicio de los derechos y responsabilidades que lxs ciudadanxs tienen entre sí y para con el Estado previene de modo inespecífico muchas situaciones conflictivas y de vulneración de derechos, al favorecer el bienestar de todxs.

“La mirada de cuidado debe ser particularmente atenta. Es quizá la expresión más alta del cariño y la confianza necesarios en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Implica además sensibilizar, enseñar y agudizar los sentidos para captar las situaciones de padecimiento con el fin de articular acciones anticipatorias. Centrar las definiciones político-pedagógicas y su implementación en el cuidado y confianza será de vital importancia para que lxs jóvenes estudiantes puedan construir sus propios proyectos de vida aprendiendo, participando, trabajando solidariamente con otrxs. Allí la mirada docente adulta es clave y necesaria desde una perspectiva que habilite y no que desanime, que confíe y no que dude y desconfíe. Principalmente porque la confianza en el marco de las relaciones pedagógicas ha suscitado un interés novedoso en el debate pedagógico y político contemporáneo y más aún en tiempos de la obligatoriedad del nivel como decisión política del Estado de definir que todos los y las chicos/as vayan a la escuela. Ese “todxs” implica las diversas, desiguales, diferentes historias y trayectorias de los y las estudiantes. Allí la confianza en las relaciones pedagógicas se torna imprescindible, principalmente porque el lugar de lxs docentes no es neutral, puede favorecer trayectorias educativas de los y las estudiantes o puede, por el contrario, marcarlas u obstaculizarlas”. (Claudia Bracchi. Profesora en Ciencias de la Educación, “Democracia, participación y convivencia. Estado, jóvenes y políticas de cuidado”, Revista Fénix).

En el complejo desafío de formar adolescentes para el ejercicio pleno de su ciudadanía, la escuela debería acompañar la construcción de la subjetividad adolescente, permitiéndoles disfrutar de experiencias de apropiación y producción de conocimientos que los prepare para el

ejercicio efectivo de sus derechos y los enriquezca en sus posibilidades de construir opciones de futuro. Importa, y por muchas razones señalar que en la gran mayoría de los colegios públicos de la ciudad no cuentan con gabinetes interdisciplinarios que puedan trabajar con las demandas que lxs jóvenes manifiesten y que no puedan ser acompañadxs para la construcción de su subjetividad de adolescentes inmersxs en un mundo de incertidumbre y constante conflicto con su entorno. Cabe mencionar que por más que no existan los gabinetes no quiere decir que lxs docentes y no docentes de la institución hagan lo imposible para poder ayudar y cuidar a lxs estudiantes, muchas veces rompiendo con reglas instituidas y establecidas poniendo en riesgo sus condiciones de asalariados.

Como afirma Puiggrós (1990) resulta prioritario que los sistemas educativos cuenten con recursos inalienables, cuya administración sea efectuada directamente por los organismos educativos pertinentes, sin tener que atravesar canales burocráticos o bien ser utilizados para otras obligaciones del Estado. La distribución presupuestaria debe seguir lineamientos políticos derivados de los criterios de democratización y modernización del sistema educativo y no resolverse por la vía de responder a las presiones que provienen de otros sectores de la sociedad, tal como un mercado de trabajo insatisfactorio. El sistema educativo no tiene por finalidad proporcionar empleos sino que debe incorporar aquel personal para el cumplimiento de sus objetivos de docencia e investigación. “Las escuelas ubicadas en zonas ‘desfavorables’ quedan libradas a su propio destino y al de sus comunidades, cargan con la responsabilidad de igualar aquella desigualdad que el propio Estado desconoce ni atiende, pero que contribuye a reproducir. La dimensión de esta realidad educativa no es atendida en el conjunto de su problemática” (Redondo y Thisted, 1999, p. 154).

Es necesario hacer visible la lucha de las escuelas en busca de una conformación de equipo socio-educativo e interdisciplinario que hoy se encuentra en falta en muchas de ellas, y en el que se ven sobrecargadas las tareas escolares en pocxs sujetxs, sobre todo recayendo multifunciones en lxs docentes y auxiliares, presentando un esfuerzo cotidiano de quienes enseñan, asisten, cuidan, fortalecen a costa de una

precarización del salario y del tiempo destinado a las cuestiones educativas. También se pone énfasis en la falta de demás recursos humanos y económicos que impiden la garantización de los derechos sociales, como la falta de presupuesto para las escuelas que permita a las mismas poder trabajar con libertad y generar una mayor inclusión de lxs estudiantes que requieren de un acompañamiento en su trayectoria escolar.

Con la ya mencionada Ley, se ha masificado el ingreso a las escuelas secundarias, aunque no así su egreso. Son justamente los sectores más vulnerables los que tienen dificultad para egresar o bien lo hacen por medios compensatorios del nivel. En palabras de Silvia Vázquez, en su artículo “De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria”, “la inclusión es algo más que aumentar la matrícula y los porcentajes de permanencia, o disminución de situaciones de abandono. Debe ser considerada el primer peldaño en la posibilidad de democratizar el acceso y sostener la escolaridad de aquellas clases y sectores sociales tradicionalmente despojados de sus derechos”. Si bien el acceso a la escuela secundaria ha sido masivo en un corto plazo, persiste la dinámica “inclusión-expulsión” al no retener a todxs lxs jóvenes hasta su egreso. Muchos colegios hacen lo imposible para que esto no ocurra, pero no todos cuentan con las herramientas y personal para poder acompañar a lxs estudiantes en sus trayectorias escolares. La socióloga Cora Steinberg que ha investigado la desigualdad educativa argentina, sostiene que toda trayectoria educativa implica el compromiso del Estado en el fortalecimiento de la escuela, de los docentes y actores, proveyendo de los recursos necesarios y desplegando propuestas que atiendan la diversidad de situaciones de los jóvenes con el objetivo de lograr una trayectoria escolar “exitosa”. (Steinberg, Fridman y Meschengieser, 2013).

El formato escolar basado en la gradualidad y la anualidad impone modos y tiempos de transitar este nivel, despojando de oportunidades para lxs estudiantes con realidades que les impiden una adecuación a ese formato riguroso y académico, acrecentando su situación de desventaja. No es necesario señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a lxs estudiantes que habitaban las aulas secundarias años atrás. Son otras

generaciones transitando sus experiencias escolares en un sistema educativo que no ha cambiado tanto y que debería adecuarse a éstas nuevas generaciones de jóvenes.

A comienzo del siglo XXI, la consolidación de lo que se ha llamado la “sociedad del conocimiento o en red” (Castells, 2006) toca el corazón de la estructura curricular y organizativa de la escuela secundaria, sobre todo en dos aspectos claves. Por un lado, puede decirse que hay un reordenamiento de las jerarquías de los saberes que cuestiona al currículum enciclopédico y fragmentado característico de este nivel. La clasificación del saber heredada de fines del siglo XIX y principios XX está siendo desafiada por el surgimiento de campos nuevos y las tendencias a la interdisciplinariedad, que amenazan la estabilidad de las propias disciplinas. Por otro lado, también surge con fuerza arrolladora desde las nuevas tecnologías una nueva inteligencia colectiva que se opone al “conocimiento experto” y hace un “culto del amateur”, de la opinión y del gusto masivo (el “Me gusta” de Facebook). En estos tiempos de redes sociales y mensajes instantáneos, parece que vale más un eslogan corto y efectista o una imagen impactante que un trabajo largo y complejo donde se ofrezcan argumentos fundamentados. Este trastrocamiento afecta el currículum escolar, porque ya no se trata sólo de tener mejores profesoras en las disciplinas tradicionales, sino de modificar las pedagogías y la propuesta curricular para que estén a la altura de estos desafíos.

Cada vez más jóvenes cuestionan la autoridad adulta, y pretenden y demandan una educación relevante para su presente, que tenga en cuenta sus intereses, al mismo tiempo que piden códigos de convivencia consensuados y que hagan lugar a sus opiniones y perspectivas. La cuestión de la “voz” y de la participación asume un protagonismo que antes era impensable.

Mientras tanto, los docentes oscilan entre la obstinación en viejas formas de autoridad profesional, cada vez menos eficaces, y la adopción de métodos de vínculos pedagógicos y de normas de convivencia democráticas.

Lo que se dice y lo que no se dice son igualmente relevantes para comprender cómo procesan muchos actorxs educativos la obligatoriedad del nivel. Puede observarse en los diferentes testimonios recogidos elementos ya señalados sobre los cambios en la escuela media, pero importante observar que, en la percepción de algunxs actorxs, hay una reducción de muchas de las problemáticas a la visión del déficit de los nuevxs estudiantes y aparece muy poca atención a los cambios de época más amplios que se están viviendo. Considero aclarar, no por falta de ganas; en algunos casos puede ser, pero en gran parte de los colegios, como ya se dijo; por falta de herramientas, recursos y personal.

En la visión de algunxs actorxs, la escuela media es una “escuela para estar” y dejó de ser un lugar para aprender. Tomando el testimonio de un docente manifiesta: “la sensación que tengo con respecto al tránsito de algunxs jóvenes por el sistema educativo es de “algo que deben hacer”, sin tener demasiado claro el para qué. La escuela la perciben como un lugar “para estar” sin demasiado sentido en términos de lo que aprenden pero para muchxs la escuela representa un espacio de sociabilización donde se habilita la escucha del otrx y la circulación de la palabra, donde se comprenden y atienden las dificultades y conflictos de una manera diferente”.

Este breve panorama quiere subrayar que se trata de un momento especial para el nivel secundario de la Argentina: a los desafíos de una escuela inclusiva socialmente, se suman las transformaciones culturales, políticas y tecnológicas que plantean nuevos horizontes para la escolaridad formal. El sistema educativo santafesino, desde hace varios años con el gobierno socialista, ha estado respondiendo a estos desafíos con distintas propuestas y programas. Sin embargo, persisten aun altos índices de repitencia, abandono, problemas de desinterés y apatía entre lxs estudiantes y de malestar profesional.

Si bien el avance es significativo, son los colegios de los sectores más rezagados los más perjudicados, son a los que les cuesta el mantener a lxs jóvenes en las aulas y poder acompañarlos en sus trayectorias escolares por consiguiente en nivel de retención y graduación del nivel medio es relativamente bajo.

A continuación algunos indicadores educativos de la Provincia de Santa Fe y la Ciudad de Rosario que señalan cantidad de Establecimientos, alumxns y trayectorias escolares en el nivel secundario.

Totales provinciales: Nivel, Establecimientos, Alumxns. Gestión Estatal año 2018

Tipo de Educación, Nivel y Servicios Educativos	Establecimientos	Alumnos
Secundario	557	162.879

Fuente: ANUARIO 2018 Portal Educación (<https://goo.gl/bSLaLv>) Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe, Argentina. Dirección General de Información y Evaluación Educativa

Evolución de indicadores educativos por edad y sexo, según el Nivel Educativo. Provincia de Santa Fe. Ciclos Lectivos 2018-2019

Edad	% Promoción / Egreso				% Adeuda Materias				% Repitencia				% Abandono			
	2018		2019 (*)		2018		2019 (*)		2018		2019 (*)		2018		2019 (*)	
	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
13	90,7	91,2	92,0	90,5	3,5	3,3	2,7	3,1	3,3	3,0	3,5	3,4	2,5	2,4	1,9	3,0
14	82,6	83,6	86,2	83,2	4,3	3,3	2,9	5,3	6,0	5,1	4,1	4,7	7,1	8,0	6,8	6,7
15	76,1	81,5	79,4	77,6	2,6	1,7	2,8	3,5	5,8	5,2	7,8	7,5	15,5	11,6	9,9	11,4
16	77,3	75,9	70,6	63,6	0,0	6,9	5,9	4,5	9,1	10,3	11,8	4,5	13,6	6,9	11,8	27,3
17	80,0	66,7	33,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,3	0,0	0,0	20,0	20,0	66,7	0,0
18 y más	75,0	84,6	33,3	76,9	8,3	0,0	0,0	0,0	8,3	0,0	33,3	7,7	8,3	15,4	33,3	15,4

Nota: (*) Los datos correspondientes al Ciclo Lectivo 2019 son de carácter provisorio, debido a la falta de cobertura en una o más combinaciones.

Fuente: Dirección General de Información y evaluación Educativa. SIGAE WEB.

Departamento ROSARIO

Cantidad de estudiantes Secundaria año 2017-1018

Año 2017	Año 2018
98.266	99.137

Tasa de repitencia (en %) año 2016-1017

Año 2016	Año 2017
% 10,2	% 9,7

Cabe señalar que el abandono escolar en el ciclo orientado, lejos de ser absoluto, tiene un grado de relatividad, ya que luego de uno o dos años un grupo significativo de estudiantes que abandonan se inscriben en las ofertas de jóvenes y adultos para poder cumplir con el ciclo escolar.

Más allá de las variaciones cuantitativas que presentan estos indicadores, resultan significativas las formas de escolaridad de baja intensidad caracterizadas por el desenganche (Kessler, 2004:193), con intermitencias e itinerancia por el sistema, a lo que se suman fenómenos de estigmatización múltiple (individual y territorial) y dinámicas de socialización homogéneas que redundan en un mayor aislamiento social.

Otro dato significativo es el proporcionado por una Trabajadora Social que trabaja como auxiliar junto con una psicóloga y no como profesional del Trabajo Social (capítulo que luego detallaré sobre el rol del Trabajo Social en educación) en una escuela técnica del barrio Empalme Graneros (ubicado en el noroeste de la ciudad de Rosario), barrio de donde son la mayoría de lxs jóvenes que asisten se encuentra signado por el empobrecimiento, la desigualdad y la marginalidad. Este contexto de vulnerabilidad impacta sobre las trayectorias escolares de lxs alumxs y

sobre la estructura institucional de la escuela propiamente dicha, la cual no se encuentra al margen del declive institucional que a nivel social sufren las escuelas y en particular la de los sectores populares, las problemáticas más recurrentes son la intermitencia en la asistencia, el ausentismo, repitencia y la sobreedad, además de las formas de violencia, consumo de drogas y embarazo adolescente entre otras. Los datos de la autoevaluación institucional nos muestran la fragilidad y la debilidad de las trayectorias escolares, siendo casi un 6% los que logran transitar todo el ciclo de la escuela secundaria técnica, presentando mayor dificultad 1^{ero} y 2^{do} año. Otro dato proporcionado, muestra que solamente se gradúan un 4,5 % de lxs ingresantes, entre primero y segundo año se da una repitencia de un 70%. La mayoría de lxs estudiantes presentan sobre edad en relación a una escolaridad convencional, e intermitencia en el cursado.

Es importante tener en cuenta que el colegio en cuestión es uno más de los muchos colegios públicos de barrios populares que no cuentan con las herramientas y recursos necesarios para poder acompañar de manera adecuada las trayectorias escolares de lxs alumnos, sabiendo el enorme esfuerzo que hacen lxs profesionales de la institución para poder garantizar el derecho a la educación que les corresponde como sujetxs de derechos.

A raíz de lo proporcionado por lxs diferentes actores mencionados, a las dificultades que atraviesan lxs estudiantes en su vida cotidiana que afecta a su trayectoria escolar, el tema de la currícula es un tema a importante a tener en cuenta para el vínculo de lxs estudiantes con el colegio. En algunos casos hay una disociación entre los contenidos que el curriculum “establece” que lxs estudiantes están en condiciones de aprender y las posibilidades concretas de aprendizaje de los mismos. La forma curricular que emplean algunos colegios hacen que el vínculo de lxs estudiantes con los mismos sean débiles e irregular, desde lo establecido en el diseño del plan y en el discurso de lxs trabajadores, la secundaria continúa teniendo una dinámica expulsiva, es parte de un sistema “antiguo y rígido”, pero también es concebida como una “institución social clave” para lograr inclusión. La experiencia de un docente de física de tercer 3°, 4° y 5° año manifiesta que “las estrategias empleadas son múltiples pero, por ejemplo

muchas veces me encuentro explicando cómo pasar una medida de metros a centímetros en cuarto año del secundario que es algo que debería haberse aprendido en sexto grado de la primaria”.

La caída de la eficacia tradicional destituye los sentidos que dieron contenido a una escuela secundaria, reduciéndola a pura forma: una organización escolar rígida y vacía, un orden normativista, y condiciones de enseñar y aprender cada vez más deterioradas y deteriorantes.

Es imprescindible que el tránsito en las escuelas se produzca con un sentido de pertenencia, ganas de ser parte, de estar dentro. Que ante las complejidades se incorporen estrategias que acompañen al proceso pedagógico y aporten a la inclusión, pertenencia y conclusión de los estudios secundarios de lxs jóvenes que transitan el nivel. Sobre todo en aquellos barrios que se encuentran vulnerados de derechos y que puedan salir de esa estigmatización y responsabilización individual. Pensar en una escuela como un lugar donde lxs jóvenes aprendan a disfrutar de la cultura y de la posibilidad de conocer, a tener la gratificación de sentir que pueden comprender, mirar el mundo con herramientas explicativas y esclarecedoras. Que puedan tomar contacto con los problemas de la sociedad actual y comprender cómo cada campo de conocimientos hace un recorte que ofrece herramientas teóricas que permiten estudiar una parte de esa compleja realidad en la que viven.

Es poder reconocer al estudiante en su singularidad, en su historia, es poder construir de manera conjunta estrategias que aporten a su trayectoria individual dentro de la escuela, para sostenerse y lograr los objetivos que se vaya poniendo; es de gran importancia no perder de vista que lxs adolescentes son sujetos de derechos que muchas veces se encuentran vulnerados, es necesario generar espacios de escucha respetuosa y de creación de alternativas involucrando en lo posible a la familia y al resto de la comunidad educativa.

Los centros de estudiantes puede considerarse uno de esos espacios en el cual se coagulan los impulsos de participación de lxs alumnxs, a partir de esto adquiere una gran importancia, ya que existe en tanto repetición de una práctica constante de la puesta en común de los cuerpos

intervinientes generando relaciones de responsabilidad y respeto mutua como actos creativos capaces de reconfigurar las dinámicas propias al interior de las escuelas.

Es importante mencionar que si bien en gran parte de los colegios públicos de la ciudad de Rosario no existe la organización de los mismos. Un docente entrevistado (colegio de zona sur) manifiesta que “el centro de estudiante se conformó hace pocos años a raíz de la insistencia y concientización de su importancia por parte de lxs docentes. Lxs chicxs no lo percibían como algo útil hace años y ahora está dando sus primeros pasos, permitiendo que lxs estudiantes reconozcan al centro como un espacio donde pueden hacer oír sus voces, opiniones y reclamos”. Agrega “el trabajo con el centro suele ser positivo, tanto en situaciones donde se plantean reclamos por parte de lxs estudiantes como cuando se lxs convoca a participar de actividades institucionales como un actor relevante de la comunidad”.

En otro caso, una Trabajadora Social que trabaja (no como TS cuestión que más adelante detallaré) en un colegio ubicado en la zona noroeste de la ciudad, expresó “se estuvo trabajando con lxs estudiantes para la conformación de un centro de estudiante pero no se pudo llevar a cabo, fue muy difícil, no les interesaba mucho la conformación del centro”.

En las instituciones de barrios se han construido mecanismos de participación diferentes. Lxs jóvenes de estas escuelas son la primera generación que accede al nivel secundario dentro sus familias, entre ellxs las representaciones de participación heredadas se asocian, como decíamos, a los repertorios de lucha de los sectores populares: a la experiencia de estar en piquetes durante su infancia o al accionar de organizaciones comunitarias del barrio dónde algunxs padres participan.

La escuela es un lugar de socialización para las nuevas generaciones, es un espacio público de construcción de lo público (Siede, 2007), allí lxs jóvenes puedan experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida democrática (Giroux, 2006). Por ello, debe ofrecer una preparación para la participación y a su vez debe constituirse como un espacio de participación. La política de cada institución, su estilo de gestión, su

historia, sus repertorios, el tipo de relaciones que propicia, darán forma a esta participación.

Mientras, en las escuelas de barrios más “acomodados” se reconoce que lxs estudiantes “están estimuladxs”, “son pibxs inteligentes” y, en función de la excelencia académica que se ostenta en la currícula, no se trabaja con manuales sino con libros, con autores clásicos. En cambio, dentro de las escuelas barriales se trabaja más bien con sucesos y experiencias cercanas, ejercicios donde la clave es la concientización de la propia situación de exclusión. Esta idea es heredera de los repertorios de la educación popular, para Freire (1970) “problematizar y decodificar críticamente el mundo hace que el educando se redescubra como sujeto instaurador de su experiencia, por lo tanto, su método de concientización apunta a generar una doble conciencia, sobre el mundo y sobre uno mismo, como creador y transformador de éste”. Entonces, la socialización política en la periferia debe sortear las dificultades de la desigualdad social y educativa para lograr inclusión, participación y concientización.

Los espacios de participación estudiantil, al ser construidos de manera situada, están reflejando la política institucional de cada escuela y también la desigualdad que atraviesa el sistema educativo. Hay que alentar la participación de lxs jóvenes en el ámbito escolar para que tengan voz propia y puedan mejorar su entorno y reconocerse como sujetxs de derechos y poder así achicar la brecha educativa que en nivel se hace tan evidente teniendo en cuenta al colegio en donde se asiste.

En concordancia con lo anterior, es importante remarcar que a pesar del discurso sobre la inclusión, en muchas de las políticas diseñadas se desdibuja la idea dxi jóven sujeto de derecho, prevaleciendo la construcción de la figura dxi beneficiarix de políticas sociales, como sujeto en el que se enfatiza en la vulnerabilidad de su condición y, posiblemente, consolidando y recreando formas de desigualdad.

Las políticas públicas, como la ya mencionadas, con un Estado presente promovieron sentido, señalando que no es lo mismo ir a la escuela que no ir, que no es lo mismo estar organizadxs luchando por la conquista de nuevos derechos que aceptar pasivamente imposiciones, que no es lo

mismo habitar el Estado que vivir en una sociedad donde el Estado se ha retirado. Hoy muchxs jóvenes tienen herramientas para entender e interpelar las políticas públicas vigentes. Lo vemos en sus prácticas culturales y en la elección que realizan para manifestar lo que piensan y sienten, quizás contrariamente a lo manifiesto por actores entrevistados donde expresan que la escuela es un “lugar para estar”. Ellos necesitan y pueden dar cuenta de las injusticias, preocupaciones, dolores y de sus alegrías. Son capaces de decir y de hacer, de transformar.

Hoy muchxs jóvenes tienen herramientas para entender e interpelar las políticas públicas vigentes. Lo vemos en sus prácticas culturales y en la elección que realizan para manifestar lo que piensan y sienten, quizás contrariamente a lo manifiesto por actores entrevistados donde expresan que la escuela es un “lugar para estar”. Ellos necesitan y pueden dar cuenta de las injusticias, preocupaciones, dolores y de sus alegrías. Son capaces de decir y de hacer, de transformar. Un proyecto educativo diferente requiere la incorporación no solo de profesorxs en cantidad y calidad suficientes sino también profesionales de otras disciplinas, como psicólogxs, trabajadorxs sociales, expertxs en comunicación y administradorxs. En este enfoque la educación no se limita al trabajo con lxs adolescentes sino que abarca de un modo integral a sus familias. Nos hallamos ante una crisis muy significativa que requiere ser enfrentada; por eso mismo urge abordarla. Hoy, más que nunca, necesitamos una mirada que incluya la participación de expertxs y que también tenga en cuenta las experiencias, los saberes y las esperanzas de toda la comunidad educativa (padres, docentes, autoridades, políticxs e imprescindiblemente a lxs jóvenes). Solo así la escuela secundaria argentina podrá asumir su rol fundamental como uno de los pilares del desarrollo con equidad en nuestro país.

En el siguiente capítulo se desarrollará el rol del Trabajo Social en educación, poder visibilizar el papel que cumple la profesión en un área que en nuestra provincia es casi nulo y tratar de describir la situación laboral y la posición de la profesión frente a otras profesiones en la trama de lucha de poder en dicho campo. Abordar límites y posibilidades de la práctica profesional en el escenario de la intervención.

Capítulo III

Trabajo Social en Educación

Antes de comenzar a desarrollar el Trabajo Social en educación creo necesario iniciar con una breve reseña histórica de la profesión. El desarrollo profesional ha tenido diferencias a lo largo de su historia entre su génesis y su evolución, sin ninguna duda la profesión ha evolucionado y se ha distanciado en muchos aspectos de los fundamentos propios de su génesis. Hoy el Trabajo Social no es el mismo.

Historia del Trabajo Social en Argentina

Para abordar la historia del trabajo social es fundamental comprender que, en el marco de la relación entre clases, existieron ciertas condiciones que generaron nuevas instituciones y modalidades de intervención vinculadas al surgimiento de la llamada “cuestión social”.

Para José P. Netto, el surgimiento de la profesión obedece a determinadas condiciones histórico-sociales, en un movimiento de continuidad y ruptura, donde emerge un espacio socio ocupacional de inserción del trabajo social: “... no es la continuidad evolutiva de las protoformas del servicio social la que explica su profesionalización, sino la ruptura con ellas...”

De modo que el origen del trabajo social no responde a una simple evolución de las formas de ayuda que pasaron a institucionalizarse, adquiriendo un rango “científico”, sino que es un proceso que se inscribe en la dinámica de la historia de la sociedad capitalista, atravesada por la lucha de clases.

En primer lugar, es fundamental comprender que las oleadas inmigratorias entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del XX produjeron rupturas y la configuración de un sistema institucional argentino, que se evidencia en la conformación del Estado moderno. En ese proceso surgen fuerzas político-ideológicas contrapuestas que se expresaron, por una parte, en las organizaciones de trabajadorxs que llevaron a cabo numerosas huelgas y movilizaciones, y, por otra, en las medidas represivas-coercitivas.

El enfrentamiento de intereses opuestos se presentó en distintos terrenos: en los partidos políticos, en la prensa, en las universidades, en los escritos literarios, en las expresiones artísticas, en la Iglesia, en las instituciones públicas, etc. En el marco de ese movimiento contradictorio de la sociedad capitalista surgió el trabajo social, de modo que el espacio socio ocupacional donde se inserta el/la profesional estaba atravesado por el enfrentamiento entre clases.

La institucionalización del trabajo social no puede explicarse únicamente por la influencia del pensamiento europeo, ni se desprende directamente de la constitución del Estado moderno, sino que fue necesaria la configuración de un campo ocupacional asalariado con atribuciones particulares.

“El espacio ocupacional del trabajo social, desde el origen, se fue estableciendo en torno a las funciones de asistencia, gestión y educación, presentándose simultáneamente y con distintos grados de articulación.”(Oliva Andrea, 1988)

Precisamente el Servicio Social y el Trabajo Social emergen como los continuadores de las labores benéficas y asistenciales, desarrolladas por instituciones aristocráticas y por el propio Estado. Las modalidades primitivas de ayuda a los desposeídos aparecían con toda nitidez como ineficaces, ante la creciente complejidad de la problemática social. Una nueva concepción despuntaba tratando de reemplazar a la beneficencia y de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores "marginales", a través del conocimiento de sus problemas concretos. Y para ello, se requería dotar a estxs agentes sociales de un mayor y más

adecuado instrumental técnico, que les permitiera operar idóneamente sobre la realidad social en un doble aunque único sentido: atenuar y aliviar los problemas de la gente y contribuir -de ese modo- a evitar la aparición de conflictos” (Norberto Alayón, 1984)

Para Gustavo Parra es importante evidenciar el carácter antimoderno de la profesión, si el proyecto de la modernidad se definió por las categorías de universalidad, individualidad y autonomía, resulta evidente atribuirle al Trabajo Social en su surgimiento un claro carácter “antimoderno”. Ante la universalidad de la modernidad, que permite pensar al hombre con un carácter igualitario basado en su condición humana, el Trabajo Social desarrollaba su actividad en función de hacer aceptar las desigualdades de clase, de género, de raza, ubicándolas en el terreno de lo individual.

Ante la individualidad del hombre, capaz de ser pensado en sí mismo, con sus derechos a la felicidad y la autorrealización, el Trabajo Social tomó la función de homogeneizar a los sectores dominados, encuadrándolos dentro del disciplinamiento necesario de la fuerza de trabajo, que asegurara la reproducción de las relaciones sociales en el modo de producción capitalista, aislando aquellos individuos considerados “anormales” y reuniéndolos por categorías, - huérfanos, dementes, ancianos, madres solteras, pobres miserables, etc.-, con lo cual apuntaba más a la segregación y la discriminación que a su integración o autorrealización.

Ante la autonomía política, entendida como libertad civil en el espacio privado y libertad política en el espacio público, el Trabajo Social se introdujo en el espacio privado de los sectores dominados, en vistas a controlar y organizar la vida cotidiana de los mismos.

Esta rápida recorrida por el Trabajo Social en su fase de institucionalización nos demuestra de forma más que evidente la fuerte presencia del pensamiento conservador, fortalecido por la dependencia doctrinaria con la Iglesia Católica y legitimada por el Estado, como matriz fundante del mismo. Sus compromisos genéticos con la alianza que le dio origen, (Estado, Iglesia y Burguesía), no permitieron que la misma se constituyera como una típica profesión “liberal”, muy por el contrario,

subordinó permanentemente su práctica profesional a los proyectos hegemónicos y asegurando de este modo la reproducción de las relaciones sociales, el control social y el disciplinamiento moralizador de la fuerza de trabajo.

Significativamente por otra parte, la profesión nace con un marcado carácter femenino, continuando la tradición de la caridad y la filantropía, -clásicamente ejercida por mujeres-; en el momento de la profesionalización fueron también mujeres quienes se incorporaron a la misma, como una manera de participación -social, política y/o religiosa- de las mujeres de la clase dominante. (Grassi Estela, 1989)

Sin ninguna duda, el Trabajo Social ha evolucionado y se ha distanciado en muchos aspectos de los fundamentos propios de su génesis. Hoy el Trabajo Social no es el mismo. Sin embargo, la profesión habiendo evolucionado y distanciado de su génesis, habiendo cuestionado y criticado diversos elementos que marcan los orígenes de la profesión, no consiguió romper con su lógica fundacional. Ni siquiera la contundente crítica desarrollada en el movimiento más importante de la profesión en América Latina desde su creación, la Reconceptualización, consiguió romper de una vez con su tradición y con su fundamento genético.

Así, “el tratamiento crítico (al considerar la génesis del Servicio Social) del pasado, desmitificando las apariencias humanitarias vehiculizadas en la cultura profesional, es parte constitutiva e indisociable de ese esfuerzo de ruptura con la pretendida “ingenuidad epistemológica” que encubrió históricamente el fuerte tenor conservador de la cultura teórica-práctica del Servicio Social, cuyas marcas, bajo un nuevo visual, aún hoy sobreviven”. (Iamamoto, 1997:XXIII)

“El trabajo del Asistente Social se inserta en una relación de compra y venta de mercancías donde la fuerza de trabajo es mercantilizada. Ahí se establece una de las líneas divisoras entre la actividad asistencial voluntaria y la actividad profesional”. (Iamamoto, 1997: 100)

En Argentina la profesionalización del Trabajo Social sucede durante el gobierno peronista en el contexto de un Estado Social, con respecto a la profesión en el campo **educativo** una de las características es la

asimilación de un papel subsidiario, en relación a la función escolar principal: la función pedagógica.

A su vez sobre el Trabajo Social escolar en la provincia de Santa Fe puede ubicarse el primer antecedente en el siguiente párrafo:

“El 15 de abril de 1946 se lleva a cabo en el local de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe una reunión con la presencia del Secretario Técnico interno de Acción Social el Sr. Máximo Bignolo, el Director de la División de Higiene Escolar Dr. Clodomiro Amado y la Jefa de Coordinación de Servicio Social, Sra. María Ángela García Cuesta, para tratar la importancia de la formación del Servicio Social Escolar” (Comisión de Educación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la primera Circunscripción de la provincia de Santa Fe).

Posteriormente, hacia final de ese mismo año, el “Servicio Social Escolar” aparece dentro de la estructura del sistema educativo santafesino oficialmente.

Como se señaló anteriormente, durante los años 60 y 70 se produce un movimiento reconceptualizador de la profesión. En términos generales, el movimiento comienza a cuestionar los modelos clásicos de intervención y algunos ejes centrales que orientaban las intervenciones. Los profesionales tomaban en cuenta los condicionamientos del sistema productivo capitalista y problematizaban la función de control social en el cual se ubicaba la profesión. Esto significó también el retiro de muchos profesionales de las instituciones, al entenderlas como aparatos ideológicos del Estado, tendientes a reproducir las desigualdades propias del modo de producción hegemónico. Sin embargo, según la Comisión de Educación del Colegio de profesionales de Trabajo Social “hasta fines de la década del 70, un importante número de profesionales de Trabajo Social formaban parte del plantel de las escuelas de diferentes barrios de las ciudades de Santa Fe y Rosario. Fue una decisión de las autoridades del gobierno de la última dictadura, la que truncó estas experiencias de Trabajo Social Escolar, disponiendo el traslado de los profesionales de Trabajo Social: de las escuelas y los barrios a las oficinas del ministerio de

Educación, de una labor cotidiana en los territorios junto a la comunidad educativa, a tareas más ligadas a lo administrativo”.

Este cambio estructural a nivel de funcionamiento trae aparejado un estancamiento de la profesión en el nivel educativo, como consecuencia de esto se desprofesionaliza la intervención. Como correlato, la fragmentación de las intervenciones conlleva a su desaparición en el ámbito educativo estatal público, no así en el sector privado donde se mantuvieron algunos cargos.

Esta ausencia de la profesión de Trabajo Social en las escuelas, que se originó en aquella decisión y se prolongó, (con algunas excepciones) hasta la actualidad, explica por qué, el Trabajo Social Escolar, es tan poco conocido por los distintos actores del campo de la educación.

De esta manera, concebimos la situación actual del Trabajo Social en las escuelas públicas y específicamente en el nivel secundario, como resultado de un proceso histórico. Dar cuenta del mismo nos permite comprender las condiciones laborales actuales y los discursos de lxs profesionales.

La Educación pública como campo socio ocupacional del Trabajo Social: El Trabajo Social y su condición de asalariado

El Trabajo Social una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

Nora Aquín, “define al Trabajo Social como una profesión que orienta su intervención a la atención de necesidades materiales y no materiales, de personas, familias, grupos y poblaciones que tienen dificultades para la reproducción de su existencia, promoviendo su vinculación con instituciones públicas y privadas que disponen de o pueden crear satisfactores.

La función del o la Trabajador/a Social es fundamental para la sociedad. Comprende y se compromete con la niñez, la adolescencia, la ancianidad, la familia, la comunidad. Se involucra con las problemáticas que lxs aquejan e impiden su desarrollo personal y social general. Ésta incumbencia está fundamentada y respaldada por herramientas teóricas, metodológicas y técnicas que le permiten orientar su intervención.

A continuación se analizará a la educación pública desde la noción de campo a partir de reconocer la multiplicidad de actorxs e intereses, a la relación de poder y dominación que se ponen en juego e inciden en su configuración. Para ello se toma como referencia teórica los aportes de la perspectiva relacional de Pierre Bourdieu.

La producción teórica de Pierre Bourdieu facilita algunas claves analíticas acerca de la educación, el lugar que asume el sistema educativo y el orden escolar en la producción y reproducción de un determinado orden social, tomando en cuenta el lugar de los agentes en dicho campo, sus prácticas, las posiciones ocupadas, las intencionalidades y el juego de fuerzas. Es decir, las reflexiones en torno de lo social que ofrece la teoría de los campos, reconoce la lucha de los agentes por la conformación de los mismos, desde un capital simbólico que da prestigio y legitimidad a quienes lo poseen. En el campo educativo, el sistema escolar construye y reproduce formas de hacer, pensar y decir en los sujetos, que a la vez van configurando el campo de lo social, estableciendo diferencias y etiquetas creadas por títulos escolares y títulos profesionales.

Tal como refiere Aguayo (2007) existe un reconocimiento social del y la Trabajador/a Social, que es nexo entre el poder y el conocimiento, es decir, como trabajadores sociales presentan una formación académica que provee herramientas y recursos para encarar la práctica profesional.

Por esto existen las llamadas competencias profesionales, que varían según cada campo, siendo las mismas, el capital que se disputa en cada campo profesional. En el educativo por ejemplo el o la Trabajador/a Social disputa su poder con varias profesiones como Psicología, Psicopedagogía, Antropología y Profesorxs.

La profesión de Trabajo Social cuenta con herramientas, técnicas y competencias que pueden generar aportes específicos al campo educativo y al diseño y planificación de la política pública educativa. Tomando los análisis y resultados de investigaciones previas, se reconoce una serie de desafíos de intervención y problemáticas que enfrenta actualmente el campo educativo; según Cora Steinberg (2015) en la actualidad el sistema educativo argentino ha logrado universalizar el acceso a la educación, sin embargo, se manifiesta una desigualdad en términos de acceso, es decir, no se acompaña dicha accesibilidad con cambios específicos o transformaciones en el sistema, resultando esto en una diferencia en la atención a determinados grupos sociales. Se constituye entonces, como un desafío desde un enfoque de derechos problematizar el lugar que asume la intervención estatal respecto a la respuesta que esta otorga frente a la heterogeneidad que constituye al sistema y el reconocimiento de escenarios territoriales particulares con distintas características, al momento de planificar gestionar políticas públicas.

La escuela como escenario de intervención es importante considerar el carácter heterogéneo que el mismo asume, y que habilita interrogarnos respecto a prácticas que demandan un abordaje multidimensional/integral y una intervención sustentada en un enfoque derechos. La exclusión y desigualdad que enfrentan las escuelas en el contexto actual denota que los procesos de inclusión educativa y escolarización, no se desvinculan de procesos económicos políticos, sociales y culturales. Y, en ese sentido, reconfiguran las prácticas que lxs Trabajadorxs Sociales han desarrollado históricamente, cuyo carácter social permite comprenderlas desde su constitutiva dimensión política, y desde la lógica del campo educativo donde se despliega un “juego de poder” que establece condiciones de posibilidad y limitaciones a la

intervención ante las problemáticas que ésta enfrenta. Cuestión que será desarrollada más adelante.

Se denomina Trabajo Social Escolar o Trabajo Social en Escuela (TSE), al ejercicio de la profesión de Trabajo Social en una institución educativa. Se trata de un/una profesional de Trabajo Social que integra el plantel de una escuela y que participa de su labor cotidiana, junto a directivos, docentes y asistentes escolares, y el resto de la comunidad educativa.

Su actuación se encuadra en lo dispuesto en el Artículo 122 de la Ley Nacional de Educación Nº 26.026, como una de las profesiones de apoyo del sistema educativo para garantizar el carácter integral de la educación.

Esta rama de la profesión de Trabajo Social, el TSE, tiene un amplio desarrollo a nivel mundial, se encuentra presente en los sistemas educativos de muchos países, y de la mayoría de las provincias a nivel nacional. No ocurre lo mismo en Santa Fe, donde actualmente, muy pocas instituciones educativas de gestión privadas del territorio provincial cuentan con este recurso profesional en su plantel. Mientras que en el sector público la intervención del o la Trabajadora/or Social es nula, no existen cargos oficiales. Sí se pudo lograr en los equipos socioeducativos que pertenecen al Ministerio de Educación de la provincia, los cuales como se dijo anteriormente la provincia cuenta con nueve equipos donde sólo en dos de ellos disponen con Trabajadorxs Sociales.

Creo interesante aquí preguntarnos ¿De qué forma la provincia de Santa Fe piensa la política educativa?, donde la mayoría de lxs profesionales de los socioeducativos son Psicólogos. Y donde no se considera que en los colegios públicos existan equipos interdisciplinarios que trabajen de forma integral en la educación, quizás se puedan encontrar en algunas escuelas públicas pero sin contar con Trabajadores Sociales. Cabe destacar que a raíz de las investigaciones realizadas se pudo constatar que en algunos colegios existen equipos (los menos) que cuentan con Psicólogos trabajando con Trabajadorxs Sociales pero sin contar con un cargo oficial como el profesional en psicología sino que es contratado como Asistente Escolar.

En una entrevista realizada a un Trabajador Social que formaba parte del equipo de la Subcomisión de Educación del Colegio de Profesionales Trabajo de la Provincia de Santa Fe (2da. Circunscripción), manifestó en cuanto a la forma en cómo se piensa la educación en la provincia lo siguiente.....“No se podría hablar de una sola forma de “pensar la educación” a nivel provincial, ya que coexisten diversas formas de pensar la educación, aún dentro de una misma gestión de gobierno. Y por supuesto entre los distintos actores del campo educativo”.

Continúa....”A la hora de identificar algunas características propias del sistema educativo santafesino, yo señalaría una que nos afecta directamente: y es la “no presencia” de equipos profesionales de apoyo en las escuelas. Nuestro sistema educativo provincial, excepción de los servicios educativos de modalidad especial, el actual marco regulatorio (decretos, disposiciones, resoluciones) no establece ni contempla la posibilidad de que las escuelas de gestión pública de las distintas modalidades (nivel inicial, primaria, secundaria orientada, adultos) cuenten con equipos o profesionales (de disciplinas auxiliares a la tarea docente) como parte de la planta funcional”. (Cabe señalar que Santa Fe aún no cuenta con una Ley Provincial de Educación).

Sostiene que “los equipos socioeducativos, en su conformación inicial, no garantizó la interdisciplina, la presencia equitativa de las profesiones pertinentes a la tarea encomendada. Es así como el Trabajo Social, a pesar de lo que enuncia el decreto como tareas y funciones del equipo socioeducativo, corresponden mayoritariamente a incumbencias profesionales del Trabajo Social, nuestra profesión ocupa un porcentaje menor al 5% de los cargos profesionales de dichos equipos en toda la provincia”.

“Por otro lado, la magnitud de territorio y la matrícula asignada a cada equipo, hace materialmente imposible garantizar el abordaje adecuado de las situaciones en las cuales les es requerida intervención”.

“Eso hace que deban priorizar el trabajo en situaciones que revisten mayor complejidad y criticidad, como son las situaciones de grave vulneración de derechos que emergen o se identifican desde la escuela (situaciones de descuido con riesgo integridad, de abuso sexual, de violencia y maltrato) “

El mismo sostiene que “desde la subcomisión de Educación del Colegio Profesional de Trabajo Social desde hace muchos años, lo adecuado sería complementar a los actuales equipos socioeducativos con la creación de equipos profesionales en las escuelas. Comenzando, en primer término, dotando de estos equipos a las escuelas con matrícula numerosa y ubicadas en los territorios más vulnerados”.

Es importante poder visibilizar la situación del Trabajo Social en el área educativa, sus limitaciones, posibilidades, luchas y aportes que la profesión puede proporcionar en dicho campo; considerando las competencias teóricas/metodológicas y el componente político que constituyen a la intervención profesional.

En este sentido se puede advertir, dentro del ámbito de la educación la lucha de poder/saber entre lxs diferentes profesionales como Psicólogxs, Psicopedagogxs, Antropólogxs, Docentes y Sociólogxs, donde el Trabajo Social busca encontrar una posición de importancia, desgraciadamente con el transcurso de los años la profesión fue perdiendo posición en el ámbito educativo y donde otras profesiones fueron ocupándolas. El Trabajo Social en la escuela tiene un papel relevante ante la emergencia o detección de graves situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes y sería importante que lxs Trabajadores Sociales junto con el apoyo del Colegio de Trabajo Social (el cuál actualmente disolvió el área de educación) deconstruir imaginarios y estereotipos comunes sobre la profesión que la identifican exclusivamente con las tareas de asistencia/provisión de recursos o de “control” y así poder darle la importancia que la profesión y lxs profesionales que trabajan en educación se merecen.

Como se dijo anteriormente, desde Bourdieu la noción de campo implica una perspectiva relacional, una red de relaciones objetivas entre las diferentes posiciones que en dicho campo ocupan lxs agentes o instituciones, las cuales están atravesadas por la distribución de poder o capital que está en juego en cada campo en cuestión.

En el caso de la intervención profesional de lxs Trabajadores Sociales en cada uno de los campos considerados en nuestro trabajo, sostenemos desde este enfoque relacional que es en la articulación con otrxs agentes e

instituciones que se van produciendo y reproduciendo las condiciones de intervención.

Sobre esta cuestión nos interesa resaltar que lxs jugadores –en términos de Bourdieu-, pueden incrementar o jugar su capital o también pueden transformar las reglas del juego. En este punto, consideramos que se abre una dimensión de relevancia para el carácter de intervención propio del Trabajo Social. La posibilidad de transformación y de cambio se relaciona de manera estrecha con el sentido de la intervención profesional. Desde luego, esta potencialidad de generar transformaciones en un campo, se encuentra atravesada por las tensiones con las dimensiones objetivas en las que se despliega dicha intervención, en tanto éstas puedan favorecerla, potenciándola o por el contrario, imponiéndole limitaciones y restricciones. Asimismo, consideramos que las posibilidades de modificar las reglas del juego en cada campo también se vinculan con los posicionamientos teóricos e ideológicos que orientan la intervención profesional y con los intereses en juego de los agentes que forman parte del campo. Cada agente ocupa una posición en el campo, que define sus puntos de vista sobre el mismo y que orienta sus estrategias, en un juego de relaciones dinámico.

Dentro de éste orden, se puede decir que las relaciones entre las distintas profesiones que intervienen en el campo de la educación, se encuentran en una lucha constante de poder. Es necesario poder trabajar en modificar las reglas de juego y mejorar la situación de desventaja que se encuentra el Trabajo Social frente a otras disciplinas intervinientes en dicho campo.

El campo educativo presenta características específicas en torno a su organización institucional, siendo lo administrativo y burocrático aspectos que conforman a la práctica profesional. Su estructura jerarquizada en relación a los diferentes roles, funciones y competencias se presenta como característica que impacta en las estrategias a desarrollar a partir de las relaciones establecidas entre inspectorxs, docentes, directivos y equipos interdisciplinarios que conforman al campo.

El análisis de las relaciones de poder implica visibilizar aquellas negociaciones, tensiones y acuerdos que se dan al interior de los equipos

de trabajo, según el lugar ocupado por parte de lxs actores, el capital con el que estxs cuentan y las intencionalidades que dan sentido a la intervención.

Cabe resaltar, que el/la trabajador/a social despliega su quehacer profesional dentro de la división socio-técnica del trabajo. Marilda lamamoto: “El trabajo del Asistente Social (o Trabajador/a Social) se inserta en una relación de compra – venta de mercancías donde su fuerza de trabajo es mercantilizada. Ahí se establece una de las líneas divisorias entre la actividad asistencial voluntaria y la actividad profesional que se establece mediante una relación contractual que reglamenta las condiciones de obtención de los medios de vida necesarios para la reproducción de ese trabajador especializado... pasa a percibir un salario, precio de su mercancía fuerza de trabajo a cambio de servicios prestados” (2001: 100).

“El /la Trabajador/a Social surge como un/a profesional cuya funcionalidad se expresa en la ejecución terminal de las políticas sociales. De esta forma se constituye la fuente privilegiada de empleo del/la Trabajador/a Social: el Estado. Como consecuencia de esto el/la profesional se convierte por vía de regla en un funcionario público, regido como el resto por normativas burocráticas y subordinado jerárquicamente según escalafones políticos-institucionales y no necesariamente técnico-políticos” (Montaño, C. pag. 94)

Como indica Faleiros, “el/la Trabajador/a Sociales antes que nada un funcionarix públicx y aún no debidamente clasificado en la función pública, al lado de otras profesiones de nivel superior, aunque actualmente ya haya una lucha del colectivo profesional para mejorar su clasificación” (1985:36). Para él, “la autonomía de esx profesional en la atribución de recursos y en la prestación de servicios es limitada...”

El Trabajo Social no es vista como una profesión que toma decisiones, que participa “productivamente” en la división del trabajo, que define los objetivos generales de las políticas sociales, los recursos a emplear, los beneficiarios de sus acciones, que tiene un dominio general de la realidad, un conocimiento universal sobre lo social. Por el contrario, el Trabajo

Social es identificado, en concordancia con el papel que las sociedades “patriarcales” atribuyen a las mujeres, como una profesión que ejecuta decisiones de otrxs, que conoce la realidad social a través de la mirada de lxs otrxs y que asiste a las problemáticas carente, pero como auxiliar de otrxs profesionales.

El contexto actual de las condiciones laborales del Trabajo Social en ámbito de la educación refleja la reproducción de situaciones de vulnerabilidad, siendo a la vez un reflejo exacto de la población con la que trabaja la profesión, cuyos derechos se encuentran invisibilizados y cuyas problemáticas y precarias condiciones de laborales, naturalizadas. En un contexto de nuevas y diversas ofensivas del capital, de combate al trabajo (atacar todos o buena parte de los derechos de las y los trabajadoras/es), creo que sería necesario que el colectivo profesional realice un llamado a fortalecer la profesión en dicho ámbito (educación) y asumir la responsabilidad como colectivo profesional organizado. Por un lado, como profesionales y trabajadores/as en la búsqueda de un mayor respaldo para el ejercicio de la profesión; por otro lado, para la garantía para con lxs sujetxs con los que trabajan diariamente.

Posición del Trabajo Social en relación a la especificidad: la auto percepción y la percepción de lxs otrxs.

Unos de los temas, casi preferidos en los debates de lxs Trabajadorxs Sociales están vinculados a la búsqueda de su “especificidad”, de su diferencia con las restantes disciplinas sociales, de su estatuto teórico. Parecería que sin un “saber específico”, sin un “campo específico de intervención”, sin “sujetos propios”, sin “métodos y técnicas específicas”, sin “objetivos exclusivos”, la profesión, por un lado, no tendría motivo de existir y/o, por otro lado, ella quedaría extremadamente vulnerable e indefensa frente a las restantes profesiones que eventualmente compartan estas características.

El concepto de “especificidad” refiere a “la cualidad que cierta especie posee y por la cual esta última se torna especial, diferente a las otras. Así,

el carácter de específico de alguna cosa atribuye dos condiciones, dimensión inclusiva: esta característica debe estar presente en todos los miembros de esta especie; en segundo lugar, una dimensión exclusiva: ella no puede existir en miembros de otras especies” (Montaño, C. pag.108)

En otras palabras, aquellos supuestos que conforman la especificidad del Trabajo Social deben permear todxs y cada unx de lxs profesionales de este colectivo profesional, así ningún sujetx que no integre el cuerpo profesional del Trabajo Social podrán existir tales atributos, constituyéndose, como dice Neto, en un “demarcador profesional (Netto, 1997:95). Estos deben ser exclusivos y abarcar a los miembros del Trabajo Social.

Para Montaño, “el Servicio Social no posee un objeto de conocimiento propio, por lo tanto no produce teoría propia. Posee sí, un saber técnico-operativo autónomo, aunque sus objetos de intervención y sus teorías son comunes a otras profesiones sociales. Por otro lado, el Servicio Social no posee un método propio, ni único y común para todos los profesionales, ni exclusivo de la profesión. En la práctica de intervención en las realidades se pueden mantener un conjunto de procedimientos, de intervenciones y de instrumentos operativos que conforman una estrategia determinada”.

Por último, algunxs autores intenta definir la “especificidad” en el tipo de sujetxs con el cual se trabaja, relación profesión-pueblo. Pero no somos lxs únicos profesionales que trabajan con el pueblo, es por eso que para Montaño “no hay una especificidad del Servicio Social, apenas características que atribuyen cierta identidad, cultura profesional; particularmente mayoría femenina, la intervención como actividad más concurrente, la instrumentación en las reflexiones de la “cuestión social”, la manifestación de variables empíricas como límite de la mayoría de las intervenciones, las políticas sociales como campos más frecuentes de su actividad, el Estado como espacio privilegiado de su empleo”. Características que son históricas y variables y que no necesariamente está presente en todxs lxs miembros del colectivo profesional.

Hay quienes sostienen que la falta de especificidad del Trabajo Social, hace de ésta una profesión prescindible, sustituible por otrxs

profesionales (Sociólogos, Psicólogos sociales, Antropólogos, etc.) o técnicos (animadores socioculturales, terapeutas familiares, etc.), y por lo tanto, no tendría sentido de existir como profesión autónoma.

Susana García Salord (1991) remite a la identidad profesional como “un conjunto de rasgos distintivos que caracterizan a quienes ejercen una profesión determinada... la identidad estructura una imagen social a través de la cual la sociedad “mira” y reconoce a los profesionales. (p.g.21)

Sin embargo, se considera que no existen rasgos propios y permanentes en la profesión, debido a que el contexto socio-histórico siempre cambiante y complejo, se presenta como generador de múltiples problemáticas. Estas, impactan sobre lxs sujetxs, que cambian sus formas de ser, pensar, actuar, cambiando sus necesidades y demandas. Todas estas circunstancias, obligan a la reconfiguración de la formación del profesional tanto su ejercicio como en sus bases teóricas y metodológicas.

En este sentido, se adhiere a Montaña (2000), expresado anteriormente, quien sostiene que “Trabajo Social no tiene una especificidad (sujeto y metodología propia, objetivos exclusivos, teoría propia) que lo identifique y la haga diferente a otras profesiones”. (p.g. 107)

Por otro lado y a pesar que la identidad profesional va reconstruyéndose continuamente, existe algo que permanece, algo que es inherente al Trabajo Social, aquello que Nora Aquín denomina “el núcleo duro”.....”esencia de nuestro oficio y sentido de nuestra profesión”. “Ese núcleo duro radica en que trabajo social....significa una intervención social con el propósito de transformar o estabilizar cierto aspecto de la realidad social” (Aquín, Nora. 1999, p.g10)

Dentro de este orden, Frizzera Santos Yara realizó una investigación en la convicción de que una buena parte de lxs Trabajadorxs Sociales experimentan o han experimentado en algunos momentos de su vida profesional, sentimientos de malestar frente a las contradicciones y ambigüedades del Trabajo Social en relación a los límites de su saber. Dos cuestiones fueron tomadas: 1) la idea de que lxs Trabajadorxs Sociales conviven con un “no saber decir” que hace y de que se trata la profesión; el “no saber decir” nos remite a cuestiones relativas a la auto percepción

de la profesión, la representación que hacemos para lxs otrxs es la percepción que lxs otrxs tienen sobre nosotrxs. Esto nos lleva a pensar de cómo nos vemos, cómo nos mostramos y cómo somos vistos.

Esto tiene que ver con que en muchos ámbitos el Trabajo Social es considerado como una profesión sustituible, prescindible y que cualquiera puede desempeñar. En cuanto al ámbito educativo teniendo en cuenta las diversas entrevistas realizadas y la recopilación de información; en gran parte de lxs actorxs intervinientes existen todavía visiones muy estereotipadas acerca del Trabajo Social, miradas que nos vinculan exclusivamente con la asistencia (gestión/provisión de recursos) o con el control social.

Puede ser entendible que así sea, ya que al no estar “en las escuelas”, al no existir (salvo mínimas excepciones) experiencias cercanas de trabajo social escolar, que “no conozcan” a la profesión, que “no sepan” de qué se trata y que hace y por tanto no nos reconozcan como posibles actorxs del campo educativo. El desconocimiento acerca de la especificidad del quehacer profesional del Trabajo Social en esta área de intervención es una de las grandes limitaciones que se encuentran lxs Trabajadores Social.

Probablemente para entender mejor las características y funciones de esta profesión resultará útil reconocer que el Trabajo Social termina siendo -en definitiva- lo que lxs trabajadores sociales o asistentes sociales hacen concretamente en sus prácticas. Será importante también reparar en cómo “ven” y cómo “caracterizan y definen” la sociedad y en particular los sectores sociales con los cuales trabajan directamente, cotejando a la vez con la propia percepción acerca de lo que es o debería ser la profesión.

Se entiende a la profesión como una construcción social que se debe analizar en variables de tiempo y espacio, la legitimidad de la profesión parte de un tipo de relación entre la pretensión y la necesidad de intervenir y la aceptación por parte de la sociedad con la que se trabaja, con la que se interviene, es decir un conjunto de creencias, significaciones y el trasfondo cultural posibilitan dicha aceptación. Tal como refiere Albuquerque (2011) “la legitimidad comienza a verse como un proceso constructivo y contextualizado, no alcanza solo con un título, es necesario

que el mismo profesional conozca su práctica, reflexionando sobre la misma para poder defenderla, y como dice la autora “saber actuar y saber decir”, por esto la dimensión ético política, acompañada de una reflexión teórica metodológica, es un proceso en pleno desarrollo en el campo profesional, el cual posibilita ir más allá de las normas burocráticas reflexionando en términos de lo histórico, el contexto actual y los escenarios en los cuales se dan las condiciones que hacen a la intervención profesional”.

Las instituciones escolares en la actualidad, presentan herencias que se corresponden con sus orígenes históricos, lo que insta relaciones entre lxs agentes educativos y una cultura escolar que en sus prácticas y reglas encubre relaciones de dominación. Si bien, se puede reconocer un carácter reproductor del orden social en el campo educativo, observando una serie de transformaciones a partir de la conquista de leyes a nivel nacional y provincial y la conformación de un nuevo enfoque de derechos que imprime cambios en sus propuestas, sin embargo aún persisten en las escuelas un conjunto de significaciones, prácticas y discursos históricos. El Trabajo Social debe salirse de lo normativo, buscando caminos de articulación social, desde la desestructuración del estigma que tienen lxs otrxs sobre la profesión en la práctica diaria.

Límites y Posibilidades de lxs Trabajadores Sociales en Educación

La escasa producción bibliográfica, los casi inexistentes desarrollos teóricos y la ausencia de sistematización de la labor realizada en este campo, son los aspectos con los que tropieza un profesional o estudiante que realiza una indagación al respecto. Esta situación constituye un vacío en la formación teórica y práctica que genera incertidumbres y tensiones en el momento de estructurar un proceso de intervención, en el que al desconocimiento y subvaloración de esta labor y, a la insuficiencia de recursos, se suma la inexperiencia y falta de discernimiento de lxs intervinientes respecto a las particularidades de la escuela y de su labor en este contexto.

La casi inexistencia del Trabajo Social en educación se deriva, entre otras cosas, de la ausencia de un espacio definido desde la escuela, como ser un gabinete, pero también a la ausencia de referentes claros en la formación profesional sobre dicho campo. Existe un vacío a partir del cual surgieron las inquietudes que guiaron la investigación, y es el papel del profesional de Trabajo Social en relación con los procesos educativos formales; pese a que algunas (las menos) instituciones contratan a Trabajadores y Trabajadoras Sociales y muchos profesionales se emplean para cumplir con las labores que se les demanda en los colegios, es evidente la ausencia de discurso, de sistematización, de producción de conocimiento al respecto.

Durante la investigación realizada se pudieron observar diversas limitaciones o dificultades que un o una profesional se puede encontrar en el campo de la educación. Como se mencionó anteriormente en el campo educativo y más específicamente en el nivel secundario, el Trabajo Social no cuenta con cargos oficiales, no existen cargos en la provincia de Santa Fe como sí existen en otras provincias del país. Estando amparados como se encuadra en lo dispuesto en el Artículo 122 de la Ley Nacional de Educación Nº 26.026, como una de las profesiones de apoyo del sistema educativo para garantizar el carácter integral de la educación.

En la Provincia de Santa Fe amparados por disposiciones del Ministerio de Educación, la profesión encuentra cargos oficiales en los equipos socioeducativos y en las escuelas especiales.

Con respecto a los socioeducativos (nueve regionales en la provincia y cuatro en la ciudad de Rosario y ciudades aledañas) como se dijo anteriormente el Trabajo Social tiene lugar en sólo dos de los cuatros que cuenta la Ciudad de Rosario correspondiente a la regional VI. Lxs profesionales entrevistados que forman parte de dichos equipos manifestaron diversas dificultades o limitaciones en la práctica profesional, como ser la falta de reconocimiento profesional, la falta de recursos que cuentan a la hora de intervenir, el no poder abarcar o llegar con mayor rapidez a una problemática determinada presentada desde algún colegio, la condición salarial, entre otras.

El no reconocimiento, al no existir cargos oficiales en educación pública, muy pocos Trabajadorxs Sociales se encuentran trabajando en algunos colegio privados, de forma precarizada o haciendo tareas meramente administrativas. Aludiendo a la verticalidad del sistema educativo y la semi autonomía de la profesión, manifestando el lugar preponderante que asume el juego institucional en los actores y su lugar en la institución, siendo la escuela una institución donde los docentes tienen este sentido de pertenecía al aula arraigado fuertemente, en algún punto se tornan resistencias al lugar que pueden ocupar en este espacio otros actores, como por ejemplo el trabajador social. Es importante que las escuelas puedan tener un sentido de trabajo en equipo y coordinado con otras profesiones para el bienestar del alumnado.

La falta de profesionales y de equipos interdisciplinarios en las escuelas públicas hacen que las mismas se encuentren en soledad ante las diferentes problemáticas y situaciones que se les presentan, en algunos casos donde, con suerte, existe un gabinete muchas veces son muy pocos los profesionales que de manera solitaria abordan dichas problemáticas, quedando pendientes (como manifestó una profesional entrevistada) “ los vínculos con la familia, la comunidad y las instituciones y organizaciones del barrio, lo cual permitiría hacer más efectiva la inclusión y el acompañamiento a las trayectorias de los chicos y chicas dentro de la escuela”.

Siguiendo este orden, la profesión Ministerialmente en la provincia se encuentre avalada para formar parte de los equipos en los colegios de formación “especial”, sin embargo no todxs quieren contratar un/una Trabajador/a Social prefieren quizás otro tipo de profesionales como ser un/a Fonoudiólogx o un/a Psicopedadagx. Quizás por lo que se planteo anteriormente, el desconocimiento que se tiene sobre ¿Qué hace el Trabajo Social?

La intervención transcurre en este escenario y es inevitable preguntarse si lxs Trabajadores Sociales aprovechan todas las capacidades y potencialidades que ésta profesión nos da. Somos, por supuesto, conscientes de las limitaciones a las que se enfrenta la profesión como la falta de empleo, la precarización laboral y las ya nombradas

anteriormente. Se ha tolerado, durante mucho tiempo, las construcciones a las que se ha sometido esta bella tarea, hasta el punto de correr peligro de desnaturalizarse y perder su identidad. Como dije en varias oportunidades durante este trabajo, depende de cada uno de nosotrxs y del colectivo profesional en su conjunto posicionar al Trabajo Social en el lugar que se merece, desde un lugar crítico y constructivo que fortalezca el campo profesional. Atribuirle visibilidad a esta realidad es una forma de potenciar a la profesión.

Por otra parte, unas de las posibilidades o aportes que puede realizar la profesión, se sostiene en la inclusión de lxs profesionales en el campo de la investigación educativa, Tenti Fanfani refiere “ la investigación educativa debe concentrarse en identificar políticas educativas, determinar la eficacia potencial de ciertas innovaciones, desarrollar los fundamentos teóricos de los nuevos modelos pedagógicos que se consideren necesarios, diseñar y evaluar proyectos, identificar factores y estrategias necesarias” (2007:192). Es importante el lugar que asume la profesión en términos de investigaciones realizadas, donde se juega el saber y el saber hacer, “ver a la escuela desde adentro” (Fanfani, 2007) siendo que lxs Trabajadorxs Sociales, en carácter de funcionarios públicos tiene un mayor acercamiento a la realidad institucional, a la puesta en marcha de programas y al alcance de los mismos según el escenario específico.

La profesión de Trabajo Social contribuye al abordaje cotidiano de situaciones, debido al conocimiento de la realidad social, con la que toma en contacto a partir de la comunicación y coordinación permanente con equipos interdisciplinarios. “Contribuyendo al proceso de indagación y relevamiento de la información pertinente, a través de la utilización de técnicas y herramientas de investigación social. Aportando al proceso de análisis y evaluación de la situación abordada, aspectos socioeconómicos, políticos, ambientales y culturales que permitan identificar causas y condicionantes. Proponiendo y participando en la implementación de estrategias y acciones para modificar o superar estas situaciones y propiciando cambios en las miradas y prácticas de los actores de la comunidad educativa en pos de garantizar la inclusión y continuidad

escolar.". (Subcomisión de educación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social, 2° Circunscripción provincia de Santa Fe)

Los nuevos desafíos... ¿Por qué Trabajador o Trabajadora Social en las escuelas?

Lxs Trabajadorxs Sociales forman parte en el sistema educativo en los equipos socioeducativos pertenecientes al Ministerio de Educación, pero no es suficiente, se necesitan en las instituciones escolares de todos los niveles, específicamente en el secundario donde la existencia de gabinetes interdisciplinarios es prácticamente nula. Es un gran desafío para el colectivo profesional poder posicionar al Trabajo Social en el ámbito educativo pero no sólo en los equipos socioeducativos, con una mayor presencia, sino también en el interior de los colegios como parte de los profesionales intervinientes.

Como se describió anteriormente, al hablar de Trabajo Social Escolar hace referencia a la intervención del profesional de Trabajo Social integrando el plantel de una escuela. Esta inserción institucional y comunitaria, en una escuela, en un barrio, en un territorio determinado, diferencia al TSE de otras modalidades y niveles de intervención de equipos de profesionales de apoyo con los que cuenta el sistema educativo, como los equipos socioeducativos del Ministerio de Educación. Es entonces un trabajo que se plantea en lo cotidiano de la escuela, en forma coordinada con docentes y directivos, interdisciplinaria con otras profesiones de apoyo (por ejemplo psicología, psicopedagogía) para contribuir a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de derechos de lxs adolescentes. No pensar como objetivo central la permanencia de lxs jóvenes en las escuelas, sino también en la apropiación del conocimiento en pos de aportar a un pensamiento crítico reflexivo de sus realidades cotidianas y sociales, crear condiciones para que puedan sentirse parte de la ciudadanía y como hacehedorxs de sus proyectos de vida, conociendo límites, y potencialidades en el marco de la cuestión social en que se encuentran imbricados.

El TSE construye su rol en la institución escolar en torno a la labor educativa y a la promoción de derechos. En forma prioritaria, la/el Trabajador/a Social en la escuela, contribuye al abordaje de situaciones problemáticas que obstaculizan y/o dificultan el proceso educativo de lxs adolescentes, afectando el ejercicio pleno de su derecho a la educación. Puede ser el nexo con la comunidad, barrio y/o familias, de modo que el o la profesional permita a la institución escolar conocer la realidad social que se vive, como también que el barrio conozca lo que la escuela ofrece. Esto lleva a lograr un trabajo mancomunado de aprendizaje e intercambio entre la escuela y la comunidad. El desafío para él o la Trabajador/a Social como profesional se encuentre en poder salvar los obstáculos que separan a la escuela del barrio, como también poder vincular lo social con lo pedagógico o popular con lo académico.

El Trabajo Social Escolar puede contribuir también haciendo una indagación y relevamiento de la información pertinente, a través de la utilización de técnicas y herramientas de investigación social. Aportando al proceso de análisis y evaluación.

Algunas de las funciones que puede realizar un/a Trabajador/a Social en una institución escolar pueden ser las siguientes:

- Contribuir a la construcción de las problemáticas, analizando las diversas dimensiones que interpelan los discursos más cerrados o limitante.
- Contribuir a ampliar el eje de los objetivos en la adquisición del conocimiento para así motivar en la búsqueda y reconocer su centralidad en el diseño de sus proyectos de vida, combinado perspectivas subjetivas y colectivas desde su momento histórico de vida.
- Orientar a las familias y al personal de la escuela en situaciones vulnerables.
- Aportar la perspectiva social a todas las profesiones intervinientes, mejorando el trabajo interdisciplinario con el alumnado.
- Mediación intercultural con lxs jóvenes migrantes y con sus familias favoreciendo el entendimiento y la convivencia.

- Intervención en casos de bullying o acoso escolar, en coordinación con otras profesiones, diseñando e implementando programas para la prevención y el abordaje de dichas situaciones.
- Orientar a las familias sobre recursos y servicios que él o la alumna requiera, como sistema sanitario, Psicólogos u otros.
- Trabajar de forma coordinada con los profesionales intervinientes.
- Fortalecer la participación del alumnado y de sus familias
- Enlace con Organizaciones del barrio y con entidades públicas de la zona, que puedan ofrecer actividades de interés como prevención del consumo de drogas, promoción de la salud, actividades de ocio y tiempo libre, entre otras.
- Construir su rol en la institución escolar en torno a la labor educativa y promotora de derechos.

La profesión de Trabajo Social en la escuela también puede realizar permanentes contribuciones tanto a la propuesta pedagógica y al proyecto institucional de una institución educativa, como a la labor del docente en el aula. Este quizás sea el aspecto menos conocido del TSE, ya que como se mencionó en párrafos anteriores, se asocia a la profesión únicamente con la gestión/abordaje problemáticas sociales. Sus aportes parten de los saberes y conocimientos de la disciplina y de las ciencias sociales y de lo indagado a partir del trabajo con familias en el contexto domiciliario y con las instituciones y las organizaciones sociales y comunitarias de cada territorio.

Entonces, es necesario que se fortalezcan y aumenten desde los departamentos de trabajo social los espacios experimentales en el área de educación, ampliando las posibilidades de este campo a un espacio de cátedra y práctica bien fundamentada. Respecto a este punto, es evidente que se ha dejado de lado el espacio de la escuela por parte de quienes elaboran los programas de formación profesional, lo que constituye un vacío que impide a quienes se interesan en el tema llegar a las instituciones con propuestas fundamentadas en una base teórica y en una práctica pedagógica.

El reconocimiento propio de los trabajadores sociales como educadores puede derivar en el reconocimiento de los demás, por lo cual las acciones

emprendidas deben ser abiertas, deben estar sujetas a la crítica y al diálogo, a la reflexión con otros para dar a conocer esta labor, tan importante como desconocida. Se tiene en contra los absolutismos de la escuela y los mecanismos de defensa de las instituciones, allí, nuevamente, se cuenta tan sólo con la fuerza de los argumentos y el ejercicio de la crítica.

Conclusión

Los desafíos que hoy afronta la escolarización secundaria tiene claras dimensiones sociales y económicas que están siendo parcialmente atendidas, pero hay aspectos pedagógicos e institucionales de la propuesta escolar que deben revisarse si se quiere avanzar. Sería conveniente revisar los términos en que se ha venido dando el debate sobre la obligatoriedad de la secundaria. Como se señaló al principio, parece haber un gran consenso sobre el desajuste entre el formato escolar y la inclusión de los sectores vulnerables.

A las juventudes muchas veces se les niega su Derecho a la Educación y su necesidad de acompañamiento y orientación para elaborar su proyecto de vida, o comenzar a perfilar sus sueños para continuar su vida, su trayectoria educativa y su trayectoria escolar, entrelazadas y apuntando a un horizonte y a una utopía que han forjado en su juventud y durante el secundario, en algunos casos.

Por más que en las últimas décadas en la provincia de Santa Fe se fueron conquistando muchos derechos inclusivos en educación, aún queda mucho por hacer en términos de los modelos institucionales y de convivencias en las escuelas. Es indudable que la escuela debe ser un espacio de derechos y amigable para todxs, menos expulsiva y elitista de lo que fue en el pasado.

Sería necesaria la posibilidad de que se realice un cambio en el propio seno de la escuela, pero también un cambio del actor principal de la cadena que es el Ministerio de Educación, definiendo la práctica del Trabajo Social en contraposición de lo que representa en algunos colegios mera práctica administrativa. Sin embargo, si a través de la práctica profesional no fuese posible formar sujetos nuevos, críticos y conscientes de sus relaciones y de su posición en el mundo, es necesario exigir que se saque inmediatamente a la educación de allí. Si el objetivo es producir empresarios, u obreros para beneficio de los empresarios, la escuela es inviable, es inconveniente; el ejercicio crítico argumentativo es la única vía

para hacer de la escuela el espacio de la formación integral para lxs jóvenes, y es en este ejercicio en el que se requiere la participación del Trabajador Social como agente educador y garante de derechos.

La casi inexistencia del Trabajos Social como profesión en el campo de la escuela se deriva, entre otras cosas, de la ausencia de un espacio definido desde la escuela, pero también a la ausencia de referentes claros en la formación profesional. Como se dijo anteriormente, existe un vacío a partir del cual surgieron las inquietudes que guiaron la investigación, y es el papel del o la profesional de trabajo social en relación con los procesos educativos formales; pese a que muchas instituciones contratan a Trabajadores y trabajadoras Sociales y muchos profesionales se emplean para cumplir con las labores que se les demanda en los colegios, es evidente la ausencia de discurso, de sistematización, de producción de conocimiento al respecto.

En cuanto a la intervención profesional, es importante tender una planificación y programación estratégicas, que motiven a la creatividad y participación de todxs lxs actores involucrados en el proceso educativo, sin perder de vista el derecho a la educación y siempre pensar en lxs jóvenes como sujetxs inmerso en una realidad social siendo capaces de poder enfrentarla. El rol del Trabajador o Trabajadora Social en las escuelas debería ser el des obstaculizar aquellas cuestiones de tipo social que puedan interferir en el área pedagógica y además poder potenciar a través del acompañamiento las capacidades y posibilidades que posee la comunidad educativa toda.

El reconocimiento propio de lxs Trabajadores Sociales como educadores puede derivar en el reconocimiento de lxs demás, por lo cual las acciones emprendidas deben ser abiertas, deben estar sujetas a la crítica y al diálogo, a la reflexión con otrxs para dar a conocer esta labor, tan importante como desconocida en éste ámbito. Se tiene en contra los absolutismos de la escuela y los mecanismos de defensa de las instituciones, allí, nuevamente, se cuenta tan sólo con la fuerza de los argumentos y el ejercicio de la crítica.

Es evidente poder visibilizar esta situación, específicamente dentro de las instituciones educativas y preguntarse el ¿porqué la escasa participación de Trabajadorxs Sociales en los colegios?. Ámbito que pide a gritos el trabajo interdisciplinario, donde muchas veces se encuentran desbordados antes situaciones de vulnerabilidad e incapaces de atender a todas las situaciones.

Cabe reflexionar, que durante la investigación la escasa producción bibliográfica, los casi inexistentes desarrollos teóricos y la ausencia de sistematización de la labor realizada en este campo, son aspectos con los que me encontré para elaborar la indagación al respecto. Esta situación constituye un vacío en la formación teórica y práctica que genera incertidumbres y tensiones en el momento de estructurar un proceso de intervención, en el que al desconocimiento y subvaloración de esta labor.

En este sentido es importante repensar las razones que llevaron a que el Trabajo Social Escolar se mantuviera distanciado de las grandes discusiones de la profesión; ¿qué aspectos propios de la identidad del Trabajo Social se juegan y despliegan en el ejercicio cotidiano de la tarea y qué lugar ocupa el área de intervención escolar en el imaginario del colectivo profesional?

Bibliografía

- Alayón, N. “ Hacia la historia del Trabajo Social en la Argentina” Celats, 1980
- Aquín, Nora “Acerca del objeto del Trabajo Social”. Revista Acto Social IV. N° 10 Año 1995
- Ascolani, A. (2001). La fuerza: ¿Derecho de las bestias o de la razón?, Ciudadanía restringida y Educación en Argentina (1955-1958). Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 32, 113-138.
- Boletín Oficial de la República Argentina. Ley de Centro de Estudiantes año 2013
- Blog. www.argentina.gob.ar
- Blog. www.argentina.gob.ar - Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Blog. www.santafe.gov.ar - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bravo, H. (1988). Bases Constitucionales de la educación argentina. Buenos Aires:CEAL.
- Cademartori, Fiorella “Reconstruir la historia: acerca de la ¿ausencia? En el reconocimiento de clase de los Trabajadores Sociales”. Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA Tandil, Año 4 - N° 5, Julio de 2011 –
- Cantero, G.; Celman, S.; Ulla de Costa, Z.; Andretich, G.; Altamirano, S.; Grinóvero, N.; Olivieri, P.; Fernández, S.; Chaperó, M. L.; Repetti, M.; Martínez Oyhamburu, D.; Sverdlick, I.; Serra, S.; Corrado Vázquez, A.; Medela, P. y Ipucha, C. (2006). Reformas educativas y ciudadanía: aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación. Ciencia, docencia y tecnología, (33), 13-45.

- Carballada, A. (2008). Los escenarios de la intervención. Una mirada metodológica. Buenos Aires: Paidós.
- Carroza, N., López, E. y Monticelli, J. “El trabajo Social en el área educativa - Desafíos y perspectivas” – Buenos Aires 2006- pag. 30 y 37
- CTERA. (2008). “Otra escuela secundaria es necesaria y posible. Buenos Aires”.
- Documento de trabajo elaborado por la Subcomisión de educación del Colegio de Trabajo Social 2° Circunscripción de la provincia de Santa Fe.
- Enrique, I. (2012). El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988). En Estudios sobre juventudes argentinas II. Salta, Argentina: Editorial UNSA.
- Entrevistas realizadas a diversxs profesionales: Trabajadoras Sociales y Psicóloga (pertenecientes al Socioeducativo) Trabajador Social (Sub. Comisión Educación del Colegio de Trabajo Social) Trabajadoras Sociales (colegios), Docentes y Directivos de la educación
- Freire, Paulo “Pedagogía del oprimido” Bs. As. (1970)
- Gallo, Ezequiel (1977). Colonos en armas. Las revoluciones radicales en la provincia de Santa Fe (1893). Buenos Aires: Ed. del Instituto
- Garcia Salord, S “Especificidad del Trabajo Social. Curruculum-Saber-Profesión”. Editorial Humanistas. Buenos Aires
- Gimeno J. y Carbonell J. (coords) “El sistema educativo. Una mirada crítica”. Barcelona. 2004
- Giroux , Hemy (2006) “ La escuela y la lucha de la ciudadanía” México: siglo XXI
- Grassi, Estela “La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana” Editorial Humanidades. Buenos Aires,1989
- lamamoto, Marilda “Servicio Social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional”. Tercera Edición. San Pablo, 2003
- lamamoto, Marilda “El Servicio Social y la División del trabajo” – Cortéz Editora, San Pablo, Brasil 2001. Pag. 103

- Kessler, Gabriel (2009) El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Bs As, Siglo XXI Editores.
- Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Ley N° 20.061 “Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” dictado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/ninios-ninias-adolescentes>.
- Link, B. G. y Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27.
- Lumeman, Juan P. “Historia Social Argentina. Para construir un futuro con memoria”. Editorial Universidad Abierta a distancia. Hermandarias, Bs. As. 1997. Pág.209
- Machado Pais, J. Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro. Barcelona, Anthropos, 2007.
- Micheletti, María Gabriela (2003). Tendencias de nacionalización de inmigrantes en los orígenes del sistema educativo santafesino (1882-1890). Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- Montañó, Carlos “La Naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción”- Cortéz Editora San Pablo, Brasil 2000.
- Netto, José P. “Capitalismo monopolitista y servicio social” Sao Pablo: Editora Cortés, 1997. Pag. 68
- Olivia, Andrea “Análisis de la práctica profesional de los Trabajadores Sociales en el ámbito estatal”. La Paz, Bolivia. 1988
- Olivia, Andrea “Antecedentes del Trabajo Social en Argentina: asistencia y educación sanitaria” Buenos Aires. 2006
- Osanna, Edgardo, et al. (1993). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En: Puiggrós, Adriana (Dir.) Historia de la Educación en la Argentina. Tomo IV. Buenos Aires: Galerna
- Parra, Gustavo “Antimodernidad y Trabajo Social. Reflexiones en torno a la génesis de la profesión” San Pablo. Brasil,1997

- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado (eds.), El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983) (pp. 13-111). Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Portal Educación (<https://goo.gl/bSLaLv>) ANUARIO 2018 Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe, Argentina. Dirección General de Información y Evaluación Educativa
- Puiggros, Adriana. “¿Qué pasó en la Educación Argentina?. Desde la conquista hasta el menemismo”. Colección Triángulo Pedagógicos. Editorial Kapeluz. Pág.67.Bs. As. 1997
- Puyol Lerga, B. y Hernández M. “Trabajo Social en Educación” Revista Folios de Humanidades. Art. 03/03/2016
- REDONDO, Patricia y THISTED, Sofía. "Reconstruyendo lazos sociales. Las escuelas en los márgenes, realidades y futuros". Publicación de la Secretaría de Os. Hs. de SUTEBA. Bs.As., Oct. 1999.
- Revista del Plan Fénix: Voces en el Fénix, “Democracia, participación y convivencia. Estado, jóvenes y políticas de cuidado” por Claudia Bracchi. Año 8 N° 62 junio 2017.
- Revista del Plan Fénix: Voces en el Fénix, “La escuela secundaria, problemas, conquistas” por Sandra Elizabeth Jaurena. Año 8 N° 62 junio 2017.
- Revista el Plan Fénix: Voces en el Fénix, “La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones” por Carballada, Alfredo J.M. . Trabajador Social. Año 8 N° 62 junio 2017
- Revista Cátedra Paralela | N° 16 | 2019 Carlos Mauricio Ferolla “Escuela y ciudadanía: la participación política de las juventudes ante la “crisis” de las instituciones educativa”.
- Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación N° 6/2011 Silvia Andrea Vázquez “De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria”.
- Saccone, Mercedes, Calamari, Mirna y Santos, Marina Andrea. “La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de “inclusión socioeducativa” en la provincia de Santa

Fe". XI Congreso Argentino de Antropología Social Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

- Siede, Isabelino (2007). "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela" Bs. As.: Paidós
- Sironi, M. (2017). Democratizar el gobierno de la educación. Historia Reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe. Revista de la Escuela en Ciencias de la Educación, 2(12), 129-147
- Steinberg, C; Fridman, D; Meschengieser, C., (2013). "Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas". En Acta Académica de X Jornadas de Sociología en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos "La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo" (2015)
- Tenti Fanfani, Emilio (2011). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI
- Tenti Fanfani, Emilio "Exclusión Social con escolarización masiva"
- Tesina Arias Brenda Virginia "Escuelas Públicas en contextos de Pobreza de La escuela JC de la ciudad de Rosario" Año 2019
- Tesina de Boffa, Virginia C. "Deserción y desigualdad: ¿Las desigualdades sociales inciden en la deserción escolar del nivel secundario? Análisis de caso de una Escuela Técnica en la Ciudad de Rosario" Rosario, (2020)
- Tesina de Gomez, Nadya Edith y Alejandra Johana "Construcción del espacio profesional del Trabajador Social en la escuela primaria. Alcances y Límites" Año 2013
- Tesina de Frontera Figueroa Facundo "Las Modalidades de Intervención del Trabajo Social en Instituciones educativas. Una aproximación desde las escuelas públicas de Gestión Privada del departamento Rosario". Año 2017
- Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tirenni, J. (2016). La Seguridad Social en Argentina a partir del cambio de gobierno (2015- 2016). FLACSO, 6 (4), 13-17.

- Viggros, A. (2006) "Que pasó en Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente" Bs. As.