

## Crónicas de implementación: la política educativa viva Chronicles of implementation: the live educational policy

Silvia Vanesa Alucin<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo construimos breves crónicas de implementación de políticas educativas que apuntan a la inclusión en el nivel medio. El trabajo de campo fue realizado, desde una perspectiva etnográfica, en tres escuelas secundarias de la ciudad de Rosario (Santa Fe), entre 2020 y 2023. En estos establecimientos rastreamos estrategias institucionales delimitadas en el camino de la implementación, la traducción, la apropiación de políticas estatales. Analizaremos tres mecanismos a través de los cuales fueron cobrando vida diferentes planes y programas. Éstos son la toma de posiciones al momento de implementar políticas de distribución y asistencia; los modos de ejercer las políticas de acompañamiento educativo y el aprovechamiento de los recursos que brindan las políticas. De este modo indagamos las diversas formas que toma lo estatal en lo escolar.

**Palabras clave:** secundaria; políticas educativas; inclusión; implementación

**Abstract**

In this article we construct short chronicles of the implementation of educational policies aimed at inclusion at the secondary level. The fieldwork was conducted, from an ethnographic perspective, in three secondary schools in the city of Rosario (Santa Fe), between 2020 and 2023. In these establishments we tracked institutional strategies delimited in the route of implementation, translation, appropriation of state policies. We will analyze three mechanisms through which different plans and programs came to life. These are the positions taken at the time of implementing distribution and assistance policies; the ways of exercising educational support policies and the use of the resources provided by the policies. In this way, we investigate the different forms taken by the state in schools.

**Keywords:** High School; Educational Policies; Inclusion; Implementation

Fecha de recepción: 26/10/2023  
Fecha de evaluación: 12/12/2023  
Fecha de evaluación: 01/03/2024  
Fecha de aceptación: 12/03/2024

## Introducción

En este trabajo vamos a analizar diferentes estrategias institucionales que dan cuenta de las políticas escolares de tres instituciones en las que realizamos trabajo de campo entre 2020 y 2023. En dichos establecimientos realizamos observaciones participantes, entrevistas y talleres con estudiantes. En el posicionamiento teórico-metodológico apelamos a un enfoque etnográfico, que nos posibilita rescatar los conocimientos, las vivencias, los imaginarios y las prácticas de los sujetos. Luego, entrelazamos estos elementos con los aspectos socio-estructurales del problema estudiado (Achilli, 2005). Creemos que la perspectiva etnográfica, en términos de alcance, es sumamente valiosa, ya que nos permite abordar cuestiones de carácter estatal situando las perspectivas nativas en el núcleo de la investigación (Frederic y Soprano, 2009).

Abrevamos en la tradición de la antropología del Estado, desde la cual éste ha sido pensado como una idea y como un sistema (Abrams 1988), como un “producto cultural y no sólo como productor de cultura, pues el Estado se constituye por las percepciones que las personas tienen sobre el mismo, y a su vez el Estado se expresa en la vida de la gente” (Sharma y Gupta, 2006 p.10). Es decir, se lo ha definido como un hecho social, construido de modo heterogéneo por múltiples actores, incluidos quienes “participan de los escenarios institucionales del aparato del Estado” (Perelmetier, 2012, p.2), como es el caso de directivos y docentes.

Las mediaciones que se dan en el momento de implementación de una política estatal han sido ampliamente estudiadas desde las ciencias políticas y los estudios sobre políticas públicas (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011; Lipsky, 1983; Jewell, 2007; Shore, 2011, Soldano, 2009). En el caso de las políticas educativas, docentes y directivos son quienes median construyendo criterios de acceso, de distribución y de asignación y uso de recursos. Tales mediaciones implican interacciones hacia afuera y hacia adentro. Se dan negociaciones con supervisores y demás funcionarios del ministerio de educación, también se deben construir acuerdos dentro de cada comunidad educativa, con colegas y demás trabajadores escolares y con los estudiantes y sus familias. En este camino “el mediador social no es sólo un intermediario, sino también interviene activamente en la producción de los significados de los mundos que interconecta, de los bienes que moviliza y de los papeles que asume” (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011, p.50). Apelando a la escritura de breves crónicas intentaremos describir cómo cobran vida las políticas educativas de inclusión para el nivel medio en las escuelas. Para ello, a continuación, presentamos una descripción de las instituciones investigadas, para contextualizar dónde se producen las apropiaciones de las políticas que analizaremos. Luego problematizaremos las implementaciones de diferentes políticas nacionales y provinciales, como la Copa de Leche, el plan Conectar Igualdad, el

programa Sábados Activos, el plan Vincular, el plan Volvó a la Escuela, las Ruedas de Convivencia. Para ello analizaremos tres mecanismos: 1) la toma de posiciones al momento de implementar políticas de distribución y asistencia; 2) los modos de ejercer las políticas de acompañamiento; 3) el aprovechamiento de los recursos que brindan las políticas educativas. De este modo indagamos las formas que toma la política estatal en los escenarios escolares concretos.

## Las escuelas

A continuación describimos las tres escuelas secundarias de la ciudad de Rosario investigadas.

La escuela de zona Sur es una institución que recibe población del vecindario que la rodea, el que es descripto por el personal de la institución como “un barrio de trabajadores”, también recibe jóvenes de otros cercanos ubicados más en la periferia de Rosario y de una ciudad aledaña que está “cruzando el arroyo”, al decir de esta comunidad educativa. Tiene 30 años de antigüedad y es una referencia en la zona, los estudiantes suelen tener algún tío, padre o hermano que ha asistido. Se trata de una escuela que podríamos describir como “inclusiva”, que tiene “los docentes con la camiseta puesta”, donde “un alumno es alumno de todos”, como hemos escuchado durante el trabajo de campo.

La escuela de Zona Norte está ubicada en la Florida, un barrio que da al río, en una zona residencial de la ciudad, pero son muy pocos los estudiantes que viven allí, la mayoría de los jóvenes que asisten vienen de una ciudad cercana y de otros barrios. Esta institución funciona en dos edificios que están a tres cuadras de distancia, en uno cursan 1ro y 2do, en el otro 3ro, 4to y 5to. Si bien los edificios están en buenas condiciones falta espacio, pues la matrícula creció mucho el último tiempo. Esta escuela es descripta por el vice director como una institución que “acompaña” y a la que “le importan los estudiantes”. Asimismo, los alumnos relatan haber encontrado en ella, luego de abandonar en otras, la posibilidad de configurar un proyecto, dándole continuidad a su trayectoria escolar e imaginando un más allá de la escuela como una carrera o un estudio anhelado.

La escuela de zona macrocentro es casi centenaria, abrió sus puertas en 1934 como escuela comercial, en ese entonces dependía de la jurisdicción nacional, pasó a la provincia con la ley de transferencia de 1991. Funciona en un edificio que comparte con una escuela normal, que tiene nivel inicial, primario, secundario y terciario. Esta institución ocupa parte del 1er y 2do piso, tiene turno tarde y turno vespertino, al que comúnmente la comunidad educativa se refiere como “turno noche”. En general los estudiantes no viven en el barrio, vienen de zonas más alejadas y con alta conflictividad social. A la noche asisten jóvenes un poco más grandes y que en general trabajan, la mayoría como albañiles, por eso eligen ese turno, en el cual la asistencia

es más irregular y la matrícula más reducida. La mayoría de los docentes explican que el turno noche es más tranquilo que el de la tarde, si bien los jóvenes suelen faltar y hay mayor abandono, los que asisten “se portan bien y son respetuosos” (V. profesora de lengua, escuela macrocentro). Esta institución estuvo intervenida muchos años, esos tiempos son descriptos por los docentes como “problemáticos”, cuando asumió el equipo directivo que encontramos al ingresar a realizar trabajo de campo, la escuela se fue organizando. Lamentablemente en 2022 debieron retirarse, en el turno tarde hubo un episodio de violencia, la directora y la vice directora fueron agredidas por una madre. Después de esto se pidieron licencia, asesoradas por “salud laboral escolar”, la vicedirectora del turno noche y una docente del mismo turno asumieron como directora y vicedirectora respectivamente.

### **Distribución y asistencia en la escuela**

En este apartado vamos a analizar el funcionamiento de la “copa de leche” en la escuela de zona sur y la implementación del Plan Conectar Igualdad en la escuela de zona norte. A través de ambas políticas las escuelas distribuyen recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación.

Cuando decimos “Copa de leche” nos referimos a una política de asistencia alimentaria, que tiene larga data en Argentina, podemos remontarla a principios del siglo XX, fue implementada históricamente para el nivel primario (Britos, et al 2003). Ante la universalización del secundario en 2006, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26,206, la asistencia alimentaria comenzó a ser demandada en el nivel medio. Así sucedió en esta escuela de zona sur, donde docentes y directivos empezaban a “ver pibes que venían y se descomponían, la manifestación del no comer. Les preguntabas qué habían comido y nada, incluso ni habían desayunado. Uno por el grupo adulto que quizá no les cocinaban y otro porque no tenía comida” (E. profesora de biología, escuela zona sur).

Con este panorama los docentes vislumbraban que la inclusión educativa sin alimentación sería muy difícil. “Sin lo básico como es la alimentación no aprenden nada, el problema de la alimentación no se termina en la primaria, esos niños que reciben asistencia en ese nivel lo siguen necesitando cuando crecen en la secundaria” (N. profesora de historia, escuela zona sur). En la escuela se comprendió esta necesidad y allá por 2018 “se peleó por este derecho” (M. vicedirectora, escuela zona sur) con el Ministerio de Educación Provincial. El equipo directivo presentó los trámites necesarios para solicitar esta asistencia alimentaria. A la vez se habló dentro de la comunidad educativa, con conflictos mediante, sobre cómo sería la implementación. La organización de la copa de leche implicó un gran debate dentro de la comunidad educativa, en torno al sentido de la asistencia que se daba y respecto de su funcionamiento concreto. Así lo explicaba una docente:

“Es la mirada social de quienes vienen y no perderlos, pero en una retención sin caer en una dádiva, si algo se trató de hacer fue no caer en una dádiva. Se problematizó, se habló eso entre los docentes y entre los auxiliares, entre los porteros. Porque también era un rechazo, porque ellos no querían asumir una tarea, de por ejemplo lavar las tazas, hacer el mate cocido, repartir, al punto tal que ellos no hacen eso” (N. profesora de historia escuela zona sur).

Ante la resistencia presentada por los auxiliares, que presentaron “un reclamo sindical de no querer, porque no era una tarea que tenían asignada en una escuela secundaria que no tenía copa de leche” (C. directora, escuela zona sur), el equipo directivo tomó como estrategia la negociación. La directora les explicó: “la tarea de ellos es la higiene y limpieza de la institución. Bueno en esta situación implicaba también un aporte más” porque ahora había copa de leche –relataba la vicedirectora–. Por otro lado, se organizó con los estudiantes el funcionamiento, de modo que ellos se hicieran responsables. Esto se hizo con un sistema de delegados. Cada curso tiene un delegado que es el encargado de repartir la comida del día, deben presentarse 10 minutos antes de que comience el segundo recreo, retiran la cantidad de alfajores o galletitas disponibles y reparten en su curso. A su vez, cuando toca el timbre del recreo, los chicos retiran cada uno su taza de la portería, se sirven mate cocido y luego deben lavarla y guardarla. Los porteros tienen que facilitar este proceso, pero lo realizan los estudiantes. Hemos observado durante los recreos que esta es una dinámica ya incorporada en la escuela.

Para implementar este procedimiento se reflexionó también sobre cómo hacer con las tazas, si los jóvenes debían traerlas o debían estar en la escuela, se resolvió que la institución compraría estos elementos y quedarían siempre en portería. Una docente explicaba al respecto:

“fue importante no caer en esto de que traigan la taza, porque también que traigan la taza y la lleven, sabíamos que eso también era -por eso para mí fue interesante la mirada del equipo directivo de comprar tazas- porque esto de sabemos que son adolescentes, no la traen ni siquiera los niños de primaria, que los adultos se olvidan de sacarla de la mochila y lavársela, esto también que traigo la taza cuando muchos a veces vienen con la carpeta en la mano. Entonces se trabajó esto de la humanidad, cómo acompañarlos, pero a su vez que no fuera todo servido. Comprar la taza, pero la cuidan, y no poner en una situación de desigualdad, que uno sí, que otro no la tiene, y de vergüenza” (E. profesora de Biología, escuela zona sur)

En el proceso de garantizar el acceso a la alimentación, un derecho básico sin el cual el derecho a la educación no puede concretarse, hubo una búsqueda explícita y debatida para no “caer” en la “dádiva”, en una dinámica en la que estuviera “todo servido”. Podríamos decir que como política escolar se optó por asistir sin asisten-

cialismo.

En el análisis de las políticas sociales se ha diferenciado la asistencia del asistencialismo. El carácter asistencialista de las políticas es producto del viraje de un enfoque basado en los derechos ciudadanos a uno que se orienta por las necesidades insatisfechas (Grassi, 2003). Esto cambia la función de integración social por una función asistencial (Andrenacci, 2005), así la protección social toma una forma discrecional y se plantea como una “dadaiva” antes que como un derecho. En esta diferenciación conceptual la asistencia implica el reconocimiento de derechos sociales y de los problemas que los restringen, mientras el asistencialismo no reconoce los problemas sociales como derechos vulnerados, optando por la dación, para atenuar la conflictividad social que generaría la carencia (Alayon, 2011).

Frente a esta diferencia, que no se debate sólo en el ámbito académico sino también en las escuelas y demás instituciones estatales, el equipo directivo y los docentes han tomado un posicionamiento y han procurado diferenciarse de la dinámica asistencialista que se identifica con la distribución y recepción pasiva de una dadaiva. Como argumenta Grassi (2003), los propios agentes de asistencia han desarrollado cierta desconfianza en torno al “asistencialismo”, porque puede generar dependencia o clientelización. Por ello muchos apelan a la organización social y a la promoción de la participación, para escapar de la dinámica de la mera distribución y recepción. En esta escuela la mayor preocupación es la dependencia, por eso en la implementación de la copa de leche se ha priorizado la participación de los jóvenes. Se ha buscado:

“instaurar ciertos usos y costumbres despojados de estos adolescentes que vos ves que en la mayoría no tienen un adulto que los acompañe. Entonces aquí funcionaba la mirada adulta, gestionamos todo esto pero a su vez generamos ciertas responsabilidades. Hay un paso de organización que cuenta y que hace un pasaje a un sector social que ha perdido toda referencia a esto, que los padres no tienen ocupación, la mayoría de los adultos que los rodean no tienen ocupación estable, muchos han sido padres adolescentes, entonces no hay registros de ciertas pautas (N. profesora de historia, escuela zona sur).

Otra docente decía: *“todo lo que hay detrás de una taza”* (R, profesora de formación ética y ciudadana, escuela zona sur). Hay un tipo de gestión escolar atenta a la situación socioeconómica de los estudiantes, un acompañamiento para que los jóvenes se “organicen” y se involucren, para que sean sujetos activos que tomen responsabilidades en el funcionamiento escolar.

Podemos pensar las políticas públicas, entre ellas las políticas educativas, como conjuntos “de concepciones ideológicas que se plasman en diseños normativos e institucionales” (Ramacciotti, 2010, p 193). Que en su implementación generan sociabilidades (Danani, 2017), nominaciones, asignaciones de roles, modos de representar a los otros y a uno mismo. Al respecto una docente explicaba:

“no puedo dejar de reconocerle a este equipo directivo esta labor de un trabajo de recuperar, en sí, una mirada distinta de los docentes para con ese conjunto de estudiantes de ese sector socioeconómico y cultural, que muchas veces bueno si no lo hizo, no lo hizo y es como que descontextualiza de quiénes son y de dónde vienen (N. profesora de historia, escuela zona sur).

En esta mirada de los docentes y los directivos hay una preocupación por el lazo social, no da igual la situación de los jóvenes y si pueden o no sostener su trayectoria educativa. En este sentido, podemos decir que en esta institución la docencia se asume como uno de esos oficios del lazo (Frigerio, 2019), porque se busca sostener el lazo social (Castel, 2008), para que el joven “*no quede a la deriva*” (F. preceptora, escuela zona sur).

En la implementación de esta política de asistencia alimentaria se ponen en juego diferentes ideas acerca de la justicia social. Podríamos establecer que hay tres grandes concepciones de justicia social: la distribución (Rawls, 1971; Sen 2010), el reconocimiento (Fraser, 2008) y la participación (Young, 1990). La primera está centrada en la distribución de recursos materiales y culturales o capacidades; la segunda en el reconocimiento y el respeto de las diferencias, y la tercera en la participación activa y equitativa. La búsqueda de los docentes se orienta a complementar el reconocimiento de los estudiantes que provienen de un determinado “*sector socioeconómico y cultural*”, con su participación, lo que ha llevado a la organización de un sistema de delegados, para asumir la distribución de los recursos alimentarios.

Para continuar reflexionando sobre la distribución de recursos que realizan las escuelas al implementar políticas de inclusión vamos a retomar el caso de la escuela de zona norte. Allí se implementó en 2022 una nueva edición del Plan Conectar Igualdad<sup>2</sup> (2010-2015), una política de inclusión digital, que basada en el modelo 1 a 1 apuntó a la distribución de netbooks para el nivel medio. Desde un posicionamiento similar al tomado en la escuela de zona sur, aquí se procuró hacer partícipes a los jóvenes.

En la pandemia una de las grandes dificultades para sostener el vínculo pedagógico fue la falta de conectividad. Si bien se habían implementado políticas de inclusión digital, en aquel momento quedaron en evidencias las deudas pendientes (Alucin y Monjolat, 2023). En este contexto volvió el plan Conectar Igualdad. En 2022 comenzaron a llegar los dispositivos nuevos, éstos se repartieron entre los estudiantes de 1er y 2do año. En esta escuela la directora intervino para que las netbooks fueran distribuidas entre los jóvenes de 5to año, pues de este modo se les garantizaba el acceso al plan, “los de primer año ya tendrían tiempo de recibirla más adelante”-decía la Directora-.

Para el reparto de los dispositivos hay que hacer un trabajo burocrático de limpiar las listas de estudiantes, contactar a los padres para que firmen el contrato de comodato, recibir y acomodar los dispositivos, acordar un día para distribuirlos. La



directora hizo que los estudiantes se involucren y colaboren en este proceso, de este modo buscaba que *“fueran participes y no sólo destinatarios”* (E. Directora, escuela zona norte).

Aquí se observa una doble preocupación institucional: por un lado se convoca a los jóvenes a participar para evitar la pasividad o dependencia que podrían generar ciertas políticas de distribución de recursos. Por otra parte se procuró garantizar el acceso a las netbooks, por ello se las distribuyó en los años superiores que egresarían y perderían la oportunidad de acceder a este plan de inclusión digital, si se respetaba el esquema de reparto planteado desde el ministerio, que sugería comenzar el reparto desde 1er año.

Esta preocupación por el acceso a la inclusión digital llevó al vicedirector a pensar estrategias para garantizar la conectividad, problemática previa que la pandemia visibilizó aún más. Si bien hubo políticas que atendieron el asunto, como el mencionado Plan Conectar Igualdad, hubo problemas que persistieron. El desafío de esta política no era sólo brindar acceso a las tecnologías sino también garantizar sus usos. En este sentido uno de los problemas más grandes fue la conectividad, porque la mayoría de los estudiantes no tenía wi fi en sus casas, incluso algunas escuelas no tenían internet (Alucin y Monjolat, 2023; Benitez Larghi, 2016). La desigualdad digital refleja y reproduce situaciones de exclusión social más generales y estructurales (Benítez Larghi & Zukerfeld, 2015). Ante esta situación, en el camino de implementar una nueva edición del Conectar Igualdad, el vice director proponía que el Estado garantice un plan de datos gratuitos para el celular, de modo que todos los estudiantes tengan acceso a internet tanto en la escuela como en sus casas. Así lo explicaba:

“Se me ocurrió cargar datos en los celulares; que nosotros carguemos acá en el sistema. Decir: mirá, cargamos beta, porque hemos cargado beta, por qué no podemos cargar datos. Y datos gratuitos. Si no insume nada: eso es un convenio que se hace con las compañías, las 3 compañías que hay. Nada nos hace. Pero nosotros ahí nos aseguramos, acá están todos y todos lo leen. (...)Y cuando alguien le falta un celular o cambia el número, me avisa, yo lo agrego. Aparte, creo que parte del vínculo, de participar, de un foro, lo que sea, es parte también de la educación. Entonces el tema de que los chicos sepan que la escuela tiene la potestad de cargar datos, pero para trabajar” (L. vicedirector, escuela zona norte).

Esta sería una labor que la escuela burocráticamente puede despeñar, “la carga de datos, al chico así como le llenamos la Asignación Universal<sup>3</sup>, que la llenamos todos los días<sup>4</sup>, pero que esté también, que si está en la escuela, el chico tenga datos gratis” (L. vicedirector, escuela zona norte). Esos datos podrían usarse en el celular, que es el dispositivo más extendido o compartirse a la netbook, en caso de que se cuente con ella.

Podemos observar que en la implementación de las políticas educativas asociadas a la distribución de recursos, los trabajadores estatales pueden devenir en facilitadores u obstaculizadores (Engelman, 2006; Chavez, 2017; Tobar, 2002;). En este sentido, la labor de los docentes en las implementaciones no es neutral, como dijimos éstos toman posicionamientos que condicionan el proceso de implementación, tanto como los marcos regulatorios estatales. En el camino de implementar políticas educativas en las escuelas se van realizando adaptaciones y se van también construyendo propuestas. El trabajo de mediación es de apropiación y de creación de estrategias, que son pensadas localmente, dentro de los marcos institucionales que existen y respondiendo a las necesidades observadas en cada contexto.

### **El acompañamiento de las trayectorias educativas**

A continuación relataremos la implementación particular que tuvo en la escuela de zona norte el plan Volvé a Estudiar y en la escuela de zona sur la creación de la figura del docente referente. En ambos casos se construyeron estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas, apelando a repertorios de trabajo brindados por distintas políticas, entre las que podemos mencionar a nivel nacional el PMI<sup>5</sup> y a nivel provincial los programas Escuela Abierta<sup>6</sup>, programa de profesores tutores como facilitadores de la convivencia, Ruedas de Convivencia<sup>7</sup> y Secundario Completo<sup>8</sup> (Alucin, 2023). Estos programas han brindado insumos simbólicos (representaciones, esquemas de intervención, repertorios de acción) que han sido apropiados y movilizados más allá de la vigencia de las políticas que le daban marco. En éstas podemos rastrear conceptualizaciones en torno a las trayectorias educativas, que permean los modos de concebir la inclusión. Tales conceptualizaciones reconocen la articulación de las dimensiones subjetivas y objetivas que condicionan los procesos de escolarización (Terigi y Briscioli, 2020, Muñiz Terra, 2012). Por lo tanto las trayectorias *educativas reales* no siempre responden al diseño de lo que pueden considerarse *trayectorias teóricas* (Terigi, 2008), “recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2008, p.75). Los programas mencionados se han centrado en la modificación del formato escolar y en las tutorías (académicas y de convivencia) para realizar un acompañamiento singularizado de las trayectorias, teniendo en cuenta las condiciones sociales, institucionales y subjetivas que atraviesan al estudiantado.

En la misma línea, en la provincia de Santa Fe existe el rol del facilitador de la convivencia, el mismo nació en el marco del programa provincial de Ruedas de Convivencia, de 2009 (Decreto 181/09). Los cargos de facilitadores están destinados sólo para 1er y 2do año, sin horas frente al curso. En esta escuela, como en muchas otras, la dinámica de trabajo de los facilitadores de la convivencia consiste en realizar entrevistas individuales a los estudiantes, a partir de las cuales se van

armando estrategias de seguimiento. También se realizan “ruedas de convivencia”, en horarios que ceden otros profesores.

Los facilitadores devienen adultos referentes, por ello ya antes de la pandemia, en la escuela de zona sur, se había detectado la necesidad del estudiantado de contar con este acompañamiento entre 3er y 5to año también. Para ello se había ensayado una breve experiencia con una cátedra de la Facultad de Psicología (UNR) que trabajaba con los años superiores. En 2020, durante la pandemia, para dar continuidad a este rol, se utilizaron las horas disponibles de algunos docentes, que el equipo directivo destinó a cubrir esa necesidad, creando la figura del “docente referente”, asignando uno por curso.

“Como en 3ro, 4to y 5to no tienen facilitadores de la convivencia, para colaborar con los preceptores, porque los preceptores tienen 3 o 4 cursos, no se pueden ocupar de todos los chicos, entonces asigné un docente referente para que puedan hacer un seguimiento, que acompañen a los estudiantes si tienen alguna dificultad, o por alguna situación”- (C, directora, escuela zona sur) -explicaba la directora-.

En la etapa de pandemia y postpandemia estos docentes referentes acompañaron a los estudiantes en sus trayectorias educativas, orientándolos respecto de las materias que adeudaban, comunicando al resto de los profesores y equipo directivo los problemas que se presentaban en distintos casos, para pensar posibles intervenciones, eran los que advertían la desvinculación y avisaban para ensayar estrategias de re-vinculación.

A la par se dio otra estrategia para sostener las tutorías académicas, éstas habían comenzado a ser implementadas en 2009 con el Plan Nacional de Mejora Institucional y continuaron con el programa provincial Secundario Completo entre 2016 y 2019. Tras el cambio de gobierno en Santa Fe, en 2020 fueron discontinuadas. Entonces, en la escuela de zona sur, durante la pandemia, las tutorías subsistieron como política institucional, sin las horas rentadas que proveían estos programas. Durante 2020 y 2021 “acá hubo tutorías, el profesor daba clases particulares para su propia materia, pero eso no fue por el Estado, sino porque la escuela lo pidió y el profesor lo aceptó” –explicaba V. facilitadora de la convivencia-.

Las tutorías se convirtieron en dinámicas de trabajo institucional que cada escuela se apropió. Durante el trabajo de campo muchos docentes las han valorado, así como criticado. El problema principal identificado era el horario de implementación<sup>9</sup>, que se establecía a contra turno, momento en el cual los jóvenes no asistían. En la escuela de zona sur se implementaron durante el cursado, al mediodía, en el horario entre turnos, para lo cual los tutores se organizaban con los docentes que estaban dictando clases. Gracias a esta adaptación las tutorías tuvieron mayor asistencia. Asimismo, algunos tutores han criticado la actitud de ciertos colegas que manda-

ban a los estudiantes “problemáticos” a la tutoría, para sacárselos de encima en la clase y así este espacio devenía en un “depósito de alumnos” (A. tutora de ciencias sociales, escuela zona sur). Pero, a la vez, muchos tutores destacaron el acompañamiento personalizado de las mismas y evaluaron que gracias a eso muchos jóvenes lograban ponerse al día con las materias. Actualmente, como podemos observar en esta pequeña crónica, en los establecimientos educativos se continúa apelando a las figuras de tutoría y sus repertorios de acción, más allá de la vigencia y alcance de las políticas que le dieron origen.

Por otra parte, en la escuela de zona norte, como en muchas otras, en 2022 se implementó el plan nacional “Volvé a estudiar”<sup>10</sup>, que también brindaba horas de tutoría para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias educativas y talleres vinculados a las artes y el deporte. En esta escuela el equipo directivo decidió concentrar las horas de tutorías en 3er año, pues eran los jóvenes que habían cursado 1ro y 2do durante la pandemia, sin presencialidad. Mientras, el taller se ofreció a los estudiantes de 5to año, como posibilidad de aprender un oficio, en vistas a su próximo egreso. En esta institución tocó el taller de arbitraje de fútbol. La directora decía, “yo las políticas pienso cómo implementarlas, no me quedo con lo que te dicen, después se consulta y en general se pueden hacer cambios siempre”. Con esta frase da cuenta de las mediciones (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011) realizadas, de la importancia de no quedarse con lo propuesto tal cual se presenta, porque los programas pueden adaptarse a las necesidades del estudiantado y a las realidades institucionales de cada escuela.

La docente que se hizo cargo de las horas de tutorías ofrecidas por este plan es profesora de Educación Física y no pertenecía a la escuela. “Yo comencé hace 3 meses, yo tengo horas en otras escuela, tengo 22 años de antigüedad, pero acá hace tres meses que estoy. Tengo dos horas a la mañana y dos horas a la tarde, trabajo con los 3ros, hay 3 divisiones a la mañana y dos a la tarde, son 12 hs en total” –nos explicaba–. De este modo describía la tutora las estrategias implementadas:

“Arranqué con una rueda de convivencia, que era un juego, porque no los conocía, yo los quería conocer primero. Lo hablé con la directora y ella acordó. Entonces después los fui llamando a entrevistas individuales a los chicos que debían muchas materias. Me dieron las listas y los fui citando, la mayoría ni sabía qué materias debía, los ayudé a organizarse y me dijeron que iban a rendir, algunos rindieron, algunos no. Algunos debían hasta 8 materias. Los de 3ro son los que no tuvieron presencialidad por la pandemia, recién ahora se están conociendo, haciendo grupo” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte).

En estas ruedas de convivencia, dinámica apropiada de la política que mencionamos en el caso anterior, la tutora fue siguiendo los intereses de los jóvenes que

pidieron trabajar con dos temas: Educación Sexual Integral y adicciones. Con esta estrategia fue tejiendo un vínculo con los estudiantes.

“Hablan mucho, se abren conmigo. Yo soy entradora, los fui conociendo y ellos fueron haciendo vínculo conmigo. Una chica me agarró el otro día, me dijo que necesitaba hablar y me contó algo que le había pasado el año pasado, un problema que no le había contado a nadie. La directora no lo podía creer que se había abierto conmigo. Por eso yo apunté primero a hacer vínculo con ellos” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte).

Durante la pandemia se puso el acento en el vínculo para sostener la continuidad pedagógica (CFE, resoluciones N° 365/2020, 367/2020, 368/2020, 379/2020). Esta tutora fue por ese camino y eligió consolidar lo vincular para poder orientarlos en sus trayectorias educativas, haciendo lo que suele hacer una madre: “acompañar” y “estar atrás”. Así lo explicaba:

“Acá yo los acompaño, hago lo que no hacen los padres, me siento a ver qué deben, les ayudo a resumir, no saben resumir, les ayudo a que se organicen. Es como que tengo 150 hijos acá. Yo a mis hijos les estaba atrás y después andaban solos, hacían las tareas, estudiaban, ahora están en la facultad” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte).

Los docentes han sido representados históricamente como padres sustitutos, las mujeres especialmente han sido consideradas como una “segunda madre”. Este imaginario puede remontarse a los siglos XVII y XIX, a los desarrollos de Pestalozzi y Froebbel (Fischman, 2007; Balm, 2007; Yannoulas, 1996). El mismo ha sido construido en torno al nivel primario, pero fue también atravesando al nivel medio en sus movimientos hacia la obligatoriedad y la universalización. Con la pandemia se acentuó la reflexión en torno a la labor de cuidado que lleva a delante la escuela secundaria (Balmaceda, 2020).

Esta tarea “maternal” que describe la docente citada, se asume en relación a un diagnóstico, se observa en los estudiantes la falta del acompañamiento de los padres. Según la tutora se trata de un fenómeno “transversal”, ya que “hay chicos de acá de La Florida, que viste ninguna casa fea hay acá y chicos de La Cerámica<sup>11</sup>, pero la falta de contención no tiene que ver con la plata, lo socioeconómico sí, también pasa, pero es lo psicológico que les afecta. Los padres no están presentes, nadie les dice que es importante la escuela, algunos sí y esos andan bien, pero muchos no” (J. tutora plan Volvé a Estudiar, escuela zona norte). Con estas palabras la tutora describe lo que Castell (1997) ha definido como desafiliación, es decir, experiencias de desconexión y desprotección, signadas por la precariedad de las condiciones materiales y sobre todo por la debilidad del tejido social. Frente a esto la escuela propone actos de filiación que se describen con esta metáfora de la maternidad y

del acompañamiento que plantea la docente citada.

Entonces, la escuela asume una función de protección, en la que los profesores actúan como referentes alternativos, propiciando, a través de la identificación la construcción de la subjetividad (Zelmanovich, 2013). En este camino, abrir horizontes de futuro diferentes incentivando a los jóvenes es una tarea que los docentes asumen. Al respecto, el vice director de la institución nos contaba:

“Esta es una institución que fomenta incentivos, deseos. Ya te digo, no es una escuela dejada, que si no venís te da lo mismo, no te importa. Llamamos a ver qué pasa, por qué faltó, estamos siempre. Aparte de eso, siempre fue así, no es de ahora. Siempre estamos tratando de ver qué pasa (L. vicedirector, escuela zona norte).

En este sentido la escuela ha apostado a “estar atrás de los estudiantes” (C. profesora de biología, escuela zona norte) y enseñar “el orden, la organización, la disciplina” (L. vicedirector, escuela zona norte). La tutora del plan venía de afuera, pero se acopló a una línea de trabajo que ya existía en la escuela, orientada a enlazar al estudiante. Así “el vínculo que se genera, es afectivo. Ellos vienen acá contenidos, y vienen acá a gusto. O sea, ellos vienen acá porque hay un lugar de encuentro” –explicaba el vicedirector–.

Para conocer la implementación de esta política, su realización local, es menester tener en cuenta el contexto: el perfil institucional de la escuela y la situación de los jóvenes, que hemos desarrollado, y también las condiciones de trabajo de los tutores del plan. El recurso que llega a la institución son horas que ofrece la jurisdicción nacional, por lo tanto éstas no generan antigüedad en la jurisdicción provincial y el monto cobrado es inferior al que se cobra en la provincia, además los pagos se han atrasado.

“Y encima nación te paga menos, porque no reconoce la antigüedad, es otra jurisdicción, nosotros tenemos la antigüedad en provincia. A mi recién ahora me pagaron mayo, estamos en octubre y eso porque la directora zapateó que no me habían pagado, en otras escuela no han cobrado aún” –nos explicaba la tutora–.

Estas figuras que acompañan las trayectorias educativas sostienen gran parte de su trabajo en la voluntad propia, como relataba esta docente del Plan Volvé a estudiar, se cobra poco y a destiempo. En el caso de la escuela de zona sur, el rol de docente referente es asumido por compromiso, algunos usan horas que les quedaron disponibles, otros lo hacen como una adhesión a la carga horaria que ya tienen, es decir, asumen una tarea no remunerada.

Observando las estrategias escolares descriptas podemos decir que las políticas educativas están hechas por personas, más allá de los marcos normativos, que existen

y por supuesto tienen gran incidencia, las políticas dependen de “la configuración siempre casual de los cuerpos docentes, del interés o compromiso individual de algún miembro clave” (Ezpeleta, 2004, p.419). Muchas veces estos mecanismos de apropiación son sostenidos por el voluntarismo, el interés y el compromiso de personas concretas. Como hemos desarrollado la remuneración de las horas cátedras suele llegar con meses de demora, o incluso estos trabajadores siguen realizando tareas cuando los planes que le dieron origen se discontinuaron, es decir, no cobran por las mismas.

Estas condiciones de trabajo por las que los docentes navegan entre sueldos que se pagan a destiempo, la falta de recursos, la ausencia de reconocimientos, muchas veces se suple con el amparo de la apuesta en común, el consenso (siempre precario y a veces fugaz) que se construye en cada escuela.

### **Apropiaciones: cómo se aprovechan los planes en la escuela.**

Como venimos describiendo en las crónicas desarrolladas, el modo en que cobran vida las políticas puede distanciarse de su diseño, porque hay diversos mecanismos de apropiación, que se generan en la intersección entre el comportamiento de los sujetos y los elementos del contexto (Rockwell, 2018; Montesinos y Sinisi 2009). Los planes y los programas educativos actúan como marcos regulatorios, no sólo porque brindan repertorios conceptuales y de acción sino porque proveen recursos (materiales didácticos, horas docentes, presupuestos, etc), que en mayor o menor medida, posibilitan esquemas de trabajo.

En este apartado analizaremos la implementación de dos planes que apuntaban a la re-vinculación de los estudiantes en la etapa pospandémica. Nos referimos al programa “Sábados Activos” y al Plan “Vincular”, ambos se transformaron en una fuente de recursos que la escuela de macrocentro aprovechó de diferentes maneras. Los mismos brindan instancias de acompañamiento para fortalecer la vinculación con la escuela en el contexto pandémico y pospandémico, a través de actividades recreativas y tutoriales.

Durante la pandemia, en el marco del plan nacional “Acompañar: Puentes de Igualdad”, en Santa Fe se implementó el programa “Verano activo” (diciembre de 2020/febrero de 2021) y después “Sábados Activos” (2021). El primero se realizó en escuelas sede, donde acudían maestros de nivel primario contratados para realizar actividades recreativas. Para el último se contrataron docentes de nivel medio y los encuentros fueron en cada escuela de cursada regular. En este sentido los jóvenes reforzaban el vínculo con “sus” profesores y “su” escuela. Sin embargo, como explica una docente de la casa:

“lo de vincularse con sus profesores es un engaño también. Yo tengo 43

horas nunca podría tomar esas horas. Entonces, terminaron agarrando los docentes reemplazantes, los más nuevos que tenían capacidad para tomar horas y se perdió el sentido y ya claro, entonces vos tenés un docente que los pibes no conocen necesariamente, que no conoce tanto la escuela, estos planes son siempre así” (M. profesora de problemática educativa, escuela macrocentro).

Otro docente decía al respecto: “lo de los sábados no funcionó, el día y horario era complicado para la implementación, si los chicos faltan en la semana, menos van a venir el sábado a la mañana” (P. profesor de historia, escuela macrocentro). Ante la inasistencia masiva, el profesor de Educación Física a cargo de las horas de este plan propuso ir a la escuela durante la semana y realizar actividades en los recreos y horas libres. “Yo tengo que poder hacer algo con esas horas que estoy cobrando” –le decía a la directora–. El equipo directivo aceptó la propuesta y el programa se implementó de esta forma. De esta manera se intentó utilizar el recurso recibido, con otra dinámica y otros sentidos.

Algo similar sucedió con el Plan “Vincular”, que se puso en marcha en Santa Fe, a fines de 2021 y principio de 2022. En cada escuela se ofrecieron 10 horas de tutorías para dos docentes, que acompañaban la re-vinculación, llamando uno por uno a los estudiantes que habían dejado de asistir y acompañándolos también en la realización de tareas adeudadas del bienio 2020-2021<sup>12</sup>. El contacto con los jóvenes en febrero fue complicado por el receso. Entonces, una de las tutoras del plan utilizó esas horas para escribir un proyecto para la escuela. Como mencionamos, en este establecimiento hay turno vespertino, en este horario es muy complicado el traslado, por temas de seguridad. Por ello se generó un acuerdo institucional para salir más temprano. A los alumnos se les dan actividades remotas por ese tiempo de cursado cedido. El proyecto que escribió esta docente tutora sistematizó dicha propuesta en un plan de cursado bimodal que fue presentado al Ministerio de Educación Provincial. Así lo explicaba:

“Yo la arranqué en febrero el proyecto y lo terminé de diseñar con las directoras fines de marzo, ya lo tiene el supervisor en sus manos, estamos esperando respuesta. Se trata de lo siguiente, cuando arrancamos veíamos que los chicos tenían un tema con el volver a la normalidad, el tema de los horarios, las frecuencias de colectivo fueron disminuyeron muchísimo. (...) Un montón de papás se acercaban a la escuela a plantear el tema del horario y después otra de las cuestiones que a los chicos también les pasó que les robaron acá esperando el colectivo, a veces estaban más de 45 minutos esperando. Entonces, algunos llegaban doce de la noche, es tremendo ese horario. A raíz de eso empecé el proyecto, que ya lo veníamos viendo el año pasado porque lo hablábamos con muchos docentes, pero como que nadie



viste atinaba a decir, bueno, vamos a hacerlo y bueno, yo como tenía disponibilidad horaria...y bueno. El proyecto consta de tener una bimodalidad, que el alumno tenga un cursado presencial de una franja horaria mucho más corta, de las 18:30 a las 21 horas, y las otras horas que no se dan frente a curso hacer algo remoto, para no decir virtual porque no siempre hay conectividad (P. profesora de historia y tutora, escuela macrocentro).

Por iniciativa de los docentes, las horas que brindaban estos planes, se convirtieron en un recurso institucional. Los Sábados Activos se transformaron en un espacio de recreación durante la semana, en los recreos, y el Plan Vincular sirvió para que la profesora citada pudiera sistematizar y redactar una propuesta de cursado bimodal.

La política educativa se concreta, en el contexto escolar, a través de prácticas que se caracterizan por la “disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno a ello” (Duschatzky, 2010, p.89). Para que sea posible realizar estas apropiaciones se requieren procesos complejos que son multidireccionales y colectivos, los cuales suelen ensayarse como reformulaciones y traducciones. La apropiación, entonces, ofrece márgenes para seleccionar, reelaborar y producir recursos culturales. Esta manera de entender tal proceso cobra sentido en una definición de cultura heterogénea y dialógica, contextualizada histórica, social y políticamente (Rockwell, 2018). “El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela” (Rockwell, 2018, p. 63).

De este modo, en las implementaciones de la macro-política se construyen micro-políticas, que se materializan en las aulas, en las oficinas, en los papeles y planillas, en los informes, en las prácticas docentes. Entonces, para comprender una política educativa ya no es tan importante cómo se diseñó, cómo debería implementarse, sino cómo funciona concretamente a nivel local.

### **Reflexiones finales: la micro-política en la escuela**

Analizando estas breves crónicas podemos reflexionar sobre los modos en que cobran vida las políticas educativas estatales a través de micro-políticas escolares. Hacer foco en las micro-políticas permite observar el funcionamiento de lo estatal en las prácticas, en el terreno.

Docentes y directivos, a través de mecanismos de mediación social, haciendo apropiaciones, traducciones y críticas dan forma “real”, “la que se puede”, a las políticas de inclusión en el nivel medio. Ya sea tomando posicionamientos y generando esquemas de distribución y organización para repartir la copa de leche o las net-books; generando formas de acompañamiento que enlazan al joven con la escuela; tomando los recursos que llegan para aprovecharlos. En estas mediaciones hacen

llegar las políticas estatales a los estudiantes, podríamos decir que en las escuelas el Estado “toca” a los jóvenes (Chavez, 2017), se acerca y se aleja, deja y no deja huellas en ese camino.

Las políticas dan marco a la labor de los docentes, brindan repertorios simbólicos y materiales: modos de intervención y acompañamiento, esquemas de distribución, formas de entender la educación, también salarios, equipamientos, edificios, aunque cabe aclarar que en el haber material encontramos muchas deudas. Con estos recursos que brinda y no brinda el Estado, con las normativas y programas que continúan o no continúan, los docentes, en su praxis cotidiana, pueden construir puentes y/o barreras institucionales, burocráticas y simbólicas, para hacer efectivo el derecho a la educación.

En estas breves crónicas de implementación describimos las situaciones sociales e históricas que afectan a las escuelas, el hambre, la desafiliación, la inseguridad, generando desigualdades educativas. También analizamos el trabajo docente que oscila entre la búsqueda por reducir dicha desigualdad y la trampa de reproducirla, porque acecha la precarización laboral de los profesores y la fragilización de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Las reflexiones sobre la implementación de políticas aquí desarrolladas apelan al análisis de los procesos de mediación y apropiación, no a la evaluación de su éxito o fracaso. Antes que en el resultado, indagamos en los procesos por medio de los cuales las políticas educativas cobran vida en las escuelas. En esos procesos hay deudas pendientes y logros locales, compromisos y resistencias, caminos abiertos y obstáculos también. Lo estatal toma esta forma múltiple en el quehacer cotidiano de docentes y directivos, cuando interactúan entre ellos y con los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- ABRAMS, P. (1988). Notes on the Difficulty of Studying the State. *Journal of Historical Sociology*, 1, 59-89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.1988.tb00004.x>
- ACHILLI, E (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde.
- ALAYÓN, N. (2011). Repensando históricamente la asistencia. Autoanálisis del autor del libro “Asistencia y Asistencialismo”. *Revista Debate Público*. 119-123. [https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/15\\_alayon.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/15_alayon.pdf)
- ALUCIN, S. (2023) El concepto de trayectorias en políticas públicas para la inclusión socio-educativa. En COPERTARI, S; LOPES, C; DELMASCHIO, C. (comp) *La Techné Educativa em Pandemia: Diálogo para una educación inclusiva desde la virtualidad*. RCE.
- ALUCIN, S. V., & MONJELAT, N. (2023). *Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina*. *Revista Educación*, 47(1), 20–37. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52013>

ANDRENACCI, L. (2005). *Problemas de política social en la Argentina social en la Argentina Contemporánea*. Prometeo

BALMACEDA, J. P. (2020). ¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia? En BELTRAMINO, L. (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 59-64). Universidad Nacional de Córdoba..

BENÍTEZ LARGHI, S. (2016). Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina. *Controversias y concurrencias latinoamericanas* Vol. 8 N°13, 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/5886/588666483008.pdf>

BENÍTEZ LARGHI, S Y ZUKERFELD, M. (2015). *Fujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en las escuelas secundarias. Un análisis socio técnico de las capas del programa Conectar Igualdad. Informe de investigación*. <https://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>

BRITOS, S., O'DONNELL, A., UGALDE, V. y CLACHEO, R. (2003). *Programas alimentarios en Argentina*. CESNI.

CASTEL, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Paidós.

CASTEL, R. (2008). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Manantial.

CHAVES, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia. *Ciudades* N° 1, 79-96. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57371/CONI-CET\\_Digital\\_Nro.59563743-7b3d-47bd-9124-92486f591b25\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57371/CONI-CET_Digital_Nro.59563743-7b3d-47bd-9124-92486f591b25_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 365/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_365\\_-\\_20\\_distancia\\_if-2020-48356979-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_365_-_20_distancia_if-2020-48356979-apn-sgcfeme.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 367/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_367\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_367_y_anexos.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 368/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_368\\_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020) Resolución N° 379/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_379\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_379_y_anexos.pdf)

COWAN ROSS, C. Y NUSSBAUMER, B. (2011) *Mediadores Sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Ciccus.

DANANI, C. (2017). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. *En Chiara, M y Di Virgilio, M (comp) Gestión de la política social: conceptos y herramientas* (pp. 25-52). Universidad Nacional de General Sarmiento

DUSCHATZKY, S. (2010) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

ENGELMAN, M. (2006). Discriminación y estigmatización como barreras de accesibilidad a la salud. *Anuario de investigaciones* XIV, 221-228. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943021.pdf>

EZPELETA, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21, 403-424. <https://www.redalyc.org>

[org/pdf/140/14002106.pdf](https://doi.org/10.14002106.pdf)

FISCHMAN, G. (2007). Entre segundas madres y trabajadoras “ajustadas”: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina. *Cadernos De Educação*, (28), 41-83. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i28.1791>

FRASER, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.

FREDERIC, S. y SOPRANO, G. (2009) Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales. En Frederic y Soprano (Comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp.11-72). Prometeo.

FRIGERIO, G. (2019). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En FRIGERIO, G; KORINFELD; RODRIGUEZ, C (coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp.41-100). Noveduc.

GRASSI, E. (2003). El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90. el@tina. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 1(4), 29-51. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/2712>

JEWELL, C. (2007). *Agents of the Welfare State. How Caseworkers Respond to Need in the United States, Germany, and Sweden*. Palgrave Macmillan.

LIONETTI, L. (2007) La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916). Miño y Dávila.

LIPSKY, M. (1983). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

MONTESINOS M. P. y SINISI, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativo. *Cuadernos de Antropología Social*, N°29, 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913914003.pdf>

MUÑIZ TERRA, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36-65. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf)

PERELMITER, L. (2012). Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente (Ponencia). *VII Jornadas de Sociología de la universidad Nacional de General Sarmiento*. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/Perelmiter-ponencia-versi%C3%B3n-final.pdf>

RAMACCIOTTI, K. (2010). Reflexiones en torno a cómo pensar las intervenciones sociales del Estado. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, Año 3, N°3, 193-204. [https://estudiosmaritimosociales.org/wp-content/uploads/2016/05/rem-soc-nc2ba-3-28x21-29-4-2011\\_p193-204-2.pdf](https://estudiosmaritimosociales.org/wp-content/uploads/2016/05/rem-soc-nc2ba-3-28x21-29-4-2011_p193-204-2.pdf)

RAWLS, J. (1979). *Teoría de la Justicia social*. Fondo de Cultura Económica.

ROCWELL, E. (2018) La dinámica cultural en la escuela. En Arata, N. Escalante, j, Padawer, A y Rocwell, E (comp) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. *Antología escencial* (pp.

305-329). CLACSO.

SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.

SHARMA, A. Y GUPTA, A. (2006). *The anthropology of the State*. Blackwell.

SHORE, C. (2011). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda* N°10, 21-59. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>

SOLDANO, D. (2009). El Estado en la vida cotidiana. Algunos desafíos conceptuales y metodológicos de la investigación sobre política y biografía. En Frederic y Soprano (Comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp. 235-254). Prometeo.

TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. (comp.) *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Santillana.

TERIGI, F y BRISCIOLI, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (2003-2016). En Pinkas, D y Montes, N (comp) *Estados del Arte sobre educación secundaria, la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp.119-172). Ediciones UNGES.

TOBAR, F. (2002). *Acceso a los medicamentos en Argentina: diagnóstico y alternativas*. CEDES.

YANNOULAS, S. (1996). *Educación: ¿Una Profesión De Mujeres?* Kapelusz.

YOUNG, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University.

ZELMANOVICH, P. (2013) *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* (Tesis de doctorado en ciencias sociales, FLACSO). Repositorio digital FLACSO Ecuador <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>

## Notas

<sup>1</sup> Dra. En Ciencias. Antropológicas, investigadora asistente de CONICET, profesora adjunta en la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: [alucin@irice-conicet.gov.ar](mailto:alucin@irice-conicet.gov.ar)

<sup>2</sup> Este plan se implementó entre 2010 y 2015, el mismo tenía como objetivo la distribución de netbooks entre estudiantes y profesores, la creación de contenido y la capacitación docente, para lograr una mayor inclusión digital que impacte no sólo en las escuela sino también en los hogares (Autor y otro 2023).

<sup>3</sup> Es un programa de transferencia, de un monto mensual fijo. El 20% del mismo es retenido por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y se puede cobrar una vez presentada la documentación que acredite escolaridad y controles de salud.

<sup>4</sup> En las escuelas de Santa Fe toda la información de las trayectorias de los estudiantes se carga en el Sistema de Gestión Escolar Web (SIGAE). Se trata de un “sistema de administración que permite registrar on-line inscripciones, legajos de alumnos, secciones, planes de estudio, información de comedores escolares, emisión de títulos, etc., eliminando las planillas en “formato papel” que anteriormente debían presentarse en las Delegaciones Regionales.

Este sistema dispone también de un módulo especial para la gestión electrónica de consultas en forma directa y digital hacia el Ministerio” (Véase: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=122273](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=122273)). A la vez las escuelas llenan un formulario de ANSES para certificar la escolaridad, con los datos que tienen en el SIGAE. Constancia con la cual los destinatarios de la Asignación Universal por Hijo pueden cobrar el 20% retenido.

<sup>5</sup> El Plan de Mejora Institucional tenía como propósito el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr la inclusión y permanencia de los alumnos, transformando la cultura institucional del secundario (Resolución CFE N° 88/09).

<sup>6</sup> Escuela Abierta funcionó entre 2014 y 2019, se inscribía en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, era un programa de formación docente permanente, situada y en contexto, de acceso gratuito y en horario laboral. Su propósito era transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. Véase: [http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa\\_destacado.php?id=32](http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=32)

<sup>7</sup> En el diseño curricular jurisdiccional las ruedas de convivencia son definidas como “espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadas a la construcción de la convivencia escolar”. La actividad es coordinada por el facilitador de la convivencia “quincenalmente, por espacio de ochenta minutos, en horarios y días rotativos de modo de integrar a los docentes que estén a cargo del curso” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014, p. 109).

<sup>8</sup> El programa Secundario completo se implementó entre 2016 y 2019, el fin del mismo era acompañar las trayectorias escolares singulares de los estudiantes para lograr la mejora de los aprendizajes, a través de la construcción de repositorios de estrategias y recursos que elaboran los referentes territoriales con los tutores académicos. Véase [http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa\\_destacado.php?id=34](http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=34)

<sup>9</sup> Tanto el PMI como el programa Secundario Completo planteaban tutorías académicas en el contraturno.

<sup>10</sup> Este programa se creó “con el objetivo de recuperar la vinculación de las niñas, niños, jóvenes y adultos de escuelas públicas del sistema educativo, que hayan visto interrumpido el vínculo de manera total o parcial; así como la implementación de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria” (ME, Res. 3027, 2021:3). Para más información véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/marco-normativo-3>

<sup>11</sup> Se refiere a un barrio residencial que da al río, como es “La Florida”, donde se ubica la escuela y a “La Cerámica”, que es un barrio relativamente cercano, atravesado por la pobreza y la violencia.

<sup>12</sup> Durante la pandemia el Consejo Federal de Educación definió que la organización curricular se organizaría como bienio, para lo cual se propuso un trabajo de priorización curricular. Esto además transformó el esquema de promoción, porque la evaluación ya no sería anual (CFE, Resolución N° 367/2020).