

Universidad Nacional del Litoral

—  
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales  
Licenciatura en Trabajo Social

AÑO 2026

## **Trayectorias escolares interrumpidas en el nivel secundario.**

*Un análisis de las intervenciones de los  
Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios  
de Santa Fe (2021-2023)*

Autora: Larisa Rocío Schlapbach

Director: Mauricio Moltó



## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo 1: Construcción de la Problemática y Estado de la Cuestión</b> .....	<b>11</b>
La Ley de Educación Nacional y sus Efectos .....	11
Las Trayectorias Escolares Interrumpidas en el Nivel Secundario .....	12
Hacia la Inclusión: El Despliegue de las Políticas Educativas Nacionales .....	14
Las Políticas Educativas Santafesinas: el Lugar de los ESE .....	16
Acerca de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios de la Región IV .....	19
<b>Capítulo 2: Aspectos Conceptuales y Metodológicos</b> .....	<b>25</b>
La Educación como Derecho .....	25
Los Jóvenes y sus Trayectorias Escolares .....	25
Las Trayectorias Escolares Interrumpidas y las Políticas Educativas.....	28
Intervención como Proceso .....	30
Aspectos Metodológicos .....	32
Recopilación de Datos y Análisis de Fuentes Secundarias .....	32
Realización de Entrevistas Semiestructuradas .....	33
Análisis Empírico de los Datos Recolectados .....	36
<b>Capítulo 3: La dimensión Simbólica de las Intervenciones</b> .....	<b>38</b>
La Importancia De Asistir A La Escuela .....	39
Los Motivos De Interrupción .....	40
Problemáticas Extrínsecas .....	41
Pandemia .....	41
Cuestiones Económicas .....	43
Salud Mental .....	44
Embarazo Y Consumo Problemático.....	46
Problemáticas Intrínsecas .....	46
Analfabetismo y Cuestiones Cognitivas .....	46
Los Jóvenes Con Discapacidad .....	47
Desinterés: La Escuela No Convoca .....	48
El Fenómeno de la Educación en Casa y la Home School .....	49
<b>Capítulo 4: Proceso de Intervención</b> .....	<b>50</b>

Llegada de la Demanda de Intervención.....	51
Articulación con la Escuela.....	53
Vinculación con el Estudiante y su Familia.....	55
Construcción de Redes Institucionales.....	58
Fin de la Intervención.....	60
<b>Capítulo 5: La Importancia de los ESE y Propuestas de Mejora.....</b>	<b>62</b>
La Importancia de los ESE: la Escuela no Puede Sola.....	62
Un Dispositivo Agotado: Condiciones Laborales.....	64
La Importancia de la Territorialidad: Creación de Subsedes.....	66
Las Problemáticas se Transforman: Necesidad de una Formación Continua.....	68
Cuestión de los Cargos: la Necesidad de una Profesionalización.....	69
<b>Conclusiones.....</b>	<b>71</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>76</b>

## **Agradecimientos**

A mi mamá y a mi papá, porque sin su esfuerzo y apoyo incondicional nada hubiese sido posible. Felicitarlos también, porque hoy tienen a su quinta y última hija con título universitario.

A mis hermanas y a mis hermanos, por ser, sin que ellos muchas veces lo sepan, sostén, faros y salvavidas en mi vida.

A mi abuela, por todo el amor que me dio y por sus rezos antes de cada examen.

A mis amigas, por acompañarnos mutuamente en cada etapa de nuestra vida, por bancar los altibajos y festejar siempre mis logros como si fueran los suyos.

A Mauricio, mi director de tesina, quien con dedicación supo guiarme, enseñarme y acercarme al camino de la investigación.

A las profesionales que integran los ESE, por participar con predisposición y entusiasmo de esta investigación.

Y, por último, a mi querida Universidad Nacional del Litoral, por formarme como profesional y como persona, por cambiarme la vida y por salvarme también. Por presentarme a profesores y profesoras que, a lo largo de estos años, supieron transmitirme la pasión y los valores de esta carrera. Pero, sobre todo, le agradezco a mi universidad pública por presentarme a compañeras que hoy son amigas y hermanas, quienes me enseñaron que nadie se salva solo y que nadie puede ser feliz —ni recibirse— en soledad. Este título también es de ellas.

## Resumen

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, la educación secundaria se convirtió en un derecho humano que el Estado debe garantizar. Sin embargo, en nuestro país existen trayectorias escolares de jóvenes que se encuentran interrumpidas temporal o indefinidamente.

A raíz de esto, en esta investigación analizamos las intervenciones que realizan los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (ESE) de la Región IV de la provincia de Santa Fe para abordar la problemática de las trayectorias escolares interrumpidas en el nivel secundario, teniendo en cuenta los actores que participan y los obstáculos a los que se enfrentan.

Los ESE intervienen en conjunto con las escuelas y construyen redes institucionales con organizaciones públicas, privadas y barriales del territorio. Además, su accionar incluye en muchas situaciones el trabajo directo con los jóvenes y sus familias.

No obstante, sus intervenciones se ven condicionadas por la precarización laboral, la ineficacia de ciertos instrumentos administrativos y las dificultades en la articulación interinstitucional. En función de ello, la presente investigación recupera propuestas de mejora elaboradas desde la perspectiva de las profesionales, orientadas al fortalecimiento del dispositivo en tanto política pública.

Este trabajo adoptó un diseño flexible y cualitativo basado en la realización de entrevistas semiestructuradas a las profesionales de los equipos y en el análisis de datos estadísticos, normativa vigente y fuentes secundarias.

**Palabras clave:** trayectorias escolares interrumpidas, nivel secundario, equipos socioeducativos interdisciplinarios

## Abstract

Since the National Education Law No. 26,206 (2006), secondary education has become recognized as a human right that the State must guarantee. However, in Argentina there are still educational trajectories of young people that remain interrupted, either temporarily or indefinitely.

In this context, this research analyzes the situation of interrupted school trajectories at the secondary level in Region IV of the province of Santa Fe, as well as

the interventions made by the Interdisciplinary Socio-Educational Teams (ESE) to address this issue, considering the actors involved and the challenges they face.

In their intervention processes, the ESE work collaboratively with schools, and create institutional networks with public, private and neighborhood organizations in the territory. Moreover, their work often includes direct engagement with the students and their families.

The ESE represents a fundamental device for supporting educational trajectories from a rights-based perspective. Nevertheless, their interventions are often constrained by labor precariousness, the ineffectiveness of certain administrative tools, and difficulties in inter-institutional coordination. Accordingly, this study also proposes recommendations to strengthen the device as a public policy.

This research adopted a qualitative and flexible design, based on semi-structured interviews with professionals from the teams, as well as the analysis of statistical data, current regulations, and secondary sources.

**Keywords:** interrupted school trajectories, secondary education, interdisciplinary socio-educational teams

## Introducción

En el año 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN), la educación secundaria se constituyó tanto en una obligación como en un derecho humano que el Estado debe garantizar. Al asumir esta responsabilidad, la LEN impulsó, tanto a nivel nacional como provincial, diversas políticas educativas orientadas a lograr la inclusión de todos los jóvenes en el nivel secundario. Sin embargo, a pesar de estas acciones estatales, actualmente persisten trayectorias escolares que se encuentran interrumpidas temporal o definitivamente.

La problemática de las trayectorias escolares interrumpidas (en adelante TEI) en el nivel secundario se ha profundizado recientemente con la pandemia del COVID-19 (Tiramonti et al., 2022). A partir de ella, las trayectorias escolares de muchos estudiantes se vieron fuertemente debilitadas, dejando en evidencia desigualdades preexistentes y generando nuevas formas de exclusión. Por otro lado, este contexto puso en jaque el papel de la escuela como institución central de socialización y transmisión de saberes, y abrió interrogantes acerca de su formato, de su función, de su razón de ser y de su capacidad para adaptarse a los nuevos escenarios sociales.

Las TEI en el nivel secundario son un fenómeno complejo, que no puede ser analizado desde una lógica lineal de causa y efecto, ni explicado de manera simplista reduciendo su origen únicamente a la pobreza. Se trata de una problemática atravesada por las constantes transformaciones de nuestra sociedad, en la que emergen nuevas cuestiones que inciden en la continuidad educativa. Entre ellas pueden mencionarse la falta de inclusión de jóvenes con discapacidad, la persistencia del analfabetismo, las problemáticas vinculadas a la salud mental y la falta de interés que tienen los jóvenes con respecto a asistir a la escuela. En relación a esta última, encontramos un factor clave: la pérdida de centralidad de la escuela como espacio convocante (Ramos, 2017).

En la provincia de Santa Fe, el principal dispositivo que interviene sobre las TEI son los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (en adelante ESE). Estos equipos ocupan un lugar central en el ámbito educativo santafesino, puesto que constituyen el dispositivo provincial encargado de intervenir en problemáticas que inciden en el ingreso, permanencia y egreso de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. Estas intervenciones las llevan a cabo de forma colectiva con las escuelas, articulando con organizaciones públicas y privadas del territorio y trabajando directamente con el estudiante y su familia. En su cotidianidad, el trabajo de los ESE

se ve condicionado por factores como la precarización laboral, la ineficacia de ciertos instrumentos administrativos y las dificultades en la articulación interinstitucional.

En función de lo expuesto hasta el momento, la preocupación que motiva este trabajo está relacionada con las TEI en el nivel secundario y con las acciones que realizan los ESE para contrarrestar esta problemática. Nos interesa caracterizar este fenómeno a nivel provincial, pero el foco del análisis está puesto en la situación de la ciudad de Santa Fe y su área de influencia. Es por ello que nos centraremos en los ESE de la Región IV del Ministerio de Educación, el cual comprende la ciudad de Santa Fe y 83 localidades vecinas.

Es necesario tener en cuenta que la provincia de Santa Fe carece de información sistematizada y actualizada sobre el estado actual de la problemática de las TEI, lo cual dificulta el diseño de acciones ajustadas a la realidad. Por este motivo, en esta investigación buscamos aportar conocimiento actualizado sobre este fenómeno para contribuir a una mejor comprensión y, a partir de ello, fortalecer y mejorar la labor de los ESE y su articulación con otras políticas públicas.

Teniendo en cuenta esto, nos propusimos los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar las intervenciones que realizan los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios de la Región IV de Santa Fe como política pública para abordar las situaciones de trayectorias escolares interrumpidas en el nivel secundario durante el período 2021-2023.

Objetivos específicos:

1) Caracterizar la problemática de las trayectorias escolares interrumpidas en el nivel secundario durante el período 2021-2023, desde la perspectiva de las profesionales de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios de la Región IV.

2) Describir el proceso de intervención que desarrollan los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios de la Región IV para abordar las situaciones de trayectorias escolares interrumpidas en el nivel secundario, considerando el abanico de actores que participan.

3) Identificar las limitaciones y obstáculos que enfrentan las profesionales de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios de la Región IV en sus intervenciones sobre esta problemática, así como las propuestas de cambio que manifiestan necesarias para mejorar sus prácticas.

Para llevar a cabo estos objetivos, decidimos otorgarles protagonismo a las voces de las profesionales que conforman este dispositivo, puesto que son ellas quienes, en su práctica cotidiana, se encuentran en contacto directo con la

problemática de las TEI y conocen de primera mano, tanto la importancia y el impacto que tienen los ESE como política social en la sociedad, como también sus fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar. Por ello, para llevar adelante los objetivos descritos, el principal insumo de esta investigación fue la realización de entrevistas semiestructuradas a ocho profesionales de los equipos<sup>1</sup>. De forma complementaria, realizamos un análisis de fuentes secundarias, estadísticas y documentos oficiales.

A continuación, se presenta la estructura de la investigación.

En el primer capítulo presentamos, en base a la información existente y disponible, una caracterización de la problemática de las TEI en el nivel secundario en la provincia de Santa Fe, con un anclaje a nivel nacional y un particular enfoque en la Región IV de la provincia de Santa Fe. Además, realizamos un recorrido por las principales políticas educativas que llevaron a cabo los gobiernos nacionales y provinciales a partir del año 2006 para fortalecer las trayectorias escolares y garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes en el nivel secundario.

En el segundo capítulo, por un lado, presentamos el marco teórico de esta investigación, en el cual desarrollamos los principales conceptos y perspectivas a sobre los cuales nos posicionamos para realizar este trabajo. Y, por otro lado, exponemos la metodología elegida para lograr los objetivos planteados.

En el tercer capítulo profundizamos el estado actual de la problemática de las TEI en la Región IV de Santa Fe, a partir de las perspectivas de las profesionales de los ESE, así como en las situaciones más recurrentes en las que intervienen y en los motivos de interrupción que las caracterizan.

En el cuarto capítulo analizamos el proceso de intervención de los ESE, el cual implica la llegada de la demanda de intervención y su transformación, la vinculación con la escuela y con el estudiante y su familia, la construcción de redes con otras organizaciones y los ceses y derivaciones de situaciones. Al mismo tiempo, identificamos los obstáculos a los que se enfrentan en todo este proceso.

En el quinto capítulo abordamos, desde la perspectiva de las profesionales, algunas debilidades que presentan los ESE como política pública y recuperamos las propuestas de mejora que ellas plantean como necesarias.

---

<sup>1</sup> Reconocemos, sin embargo, que para una comprensión integral de las TEI resulta igualmente necesaria la incorporación de la perspectiva de los verdaderos protagonistas: los y las estudiantes. Si bien este estudio no incluye dichas voces, consideramos que representan una línea futura de indagación imprescindible para enriquecer el análisis.

Finalmente, presentamos en las conclusiones los principales hallazgos de nuestra investigación y dejamos planteados nuevos interrogantes para continuar indagando en el futuro.

## Capítulo 1: Construcción de la Problemática y Estado de la Cuestión

### La Ley de Educación Nacional y sus Efectos

Hasta el año 2005, en nuestro país se encontraba vigente la Ley Federal de Educación 24.195 del año 1993, la cual regulaba el derecho de aprender y enseñar en todo el territorio nacional. En ella, se estableció como obligatoria la sala de 5 años del nivel inicial y los nueve años del Ciclo Primario Básico. Por su parte, el nivel secundario se organizó en un sistema denominado polimodal, el cual duraba tres años y tenía carácter optativo.

En el año 2006, con la sanción de la LEN, se prolongó la obligatoriedad de la educación a todo el nivel secundario y, con ello, la responsabilidad del Estado de tomar medidas para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de todos los jóvenes en el sistema educativo. A partir de esta ley, se dio un cambio en la definición de la escuela secundaria: por un lado, se transformó en una parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debe poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio (Cantini et al., 2019); y por el otro, se la reconoció constitucionalmente como un derecho humano que el Estado debe respetar, proteger, garantizar y promover.

La expansión de la obligatoriedad hacia el nivel secundario, según el Consejo Federal de Educación<sup>2</sup> (en adelante CFE), se encontró con un sistema excluyente ligado a un “carácter selectivo y meritocrático de una escuela que no fue pensada para todos” (Resolución N° 84/09, p. 3). Esto dio resultado a lo que Jacinto (2009) plantea como la crisis de la escuela secundaria, producto de la eclosión entre su matriz excluyente y academicista, y la llegada de nuevos sectores sociales.

A partir de esto, podemos decir que la sanción de la LEN produjo dos efectos: por un lado, contribuyó a la visibilización de las situaciones de exclusión y vulnerabilidad social en las que se encontraban muchos jóvenes y que el carácter optativo del nivel las mantuvo relativamente ocultas; y, por otro lado, al hacer responsable al Estado de garantizar el derecho a la educación secundaria, favoreció el despliegue de políticas educativas de inclusión tanto a nivel nacional como provincial, las cuales abarcaron las diversas trayectorias y situaciones de estos jóvenes.

Actualmente, a pesar de los avances legislativos y las políticas educativas desplegadas, la universalidad del derecho a la educación secundaria no es un hecho.

---

<sup>2</sup> Órgano que coordina la política educativa nacional en Argentina, reuniendo al Ministerio de Educación de la Nación y a los titulares de las carteras educativas de todas las provincias y la Ciudad de Buenos Aires para debatir y articular las estrategias educativas a nivel federal.

Por el contrario, existen trayectorias escolares de muchos jóvenes que se encuentran interrumpidas temporal o indefinidamente.

### **Las Trayectorias Escolares Interrumpidas en el Nivel Secundario**

La interrupción de las trayectorias escolares en el nivel secundario, con mayor o menor intensidad, se observa en todos los países de la región. Según el informe de Vázquez et al. (2025) del Observatorio Argentinos por la Educación, Argentina es el país con la mayor tasa de matrícula neta en la secundaria: en 2022, el 94% de los chicos asistía a la escuela. Le siguen Perú, Chile y Uruguay, con tasas del 93%, 91% y 90% respectivamente. Sin embargo, cuando se analizan las trayectorias de estos estudiantes, Míguez et al. (2023) señalan que solo 1 de cada 10 estudiantes argentinos completó la escuela secundaria en tiempo y forma, es decir, sin repetir, sin interrupciones y con aprendizajes suficientes en Lengua y Matemática.

En relación con las TEI y particularmente en la provincia de Santa Fe, en 2018 el 6,9% de los estudiantes dejó de asistir a la escuela secundaria; en la Región IV, la cifra asciende al 8,4% (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe [MEPSF], 2019).

Si bien estos datos muestran que la interrupción de las trayectorias escolares sigue siendo una problemática persistente, es importante destacar que la situación ha mejorado notablemente desde 2012, cuando la tasa nacional, provincial y de la Región IV eran del 11%, 11,7% y 13,8% respectivamente. Esta tendencia positiva también se observa en el estudio de Tiramonti et al. (2022): en 2018, el 24,2% de los estudiantes de 17 años había abandonado la escuela, pero cuatro años más tarde la cifra descendió al 15% entre quienes tenían esa edad en 2022. No obstante, más allá de esta mejora, es necesario señalar que la permanencia en el sistema, si bien constituye un avance, no implica por sí sola una mayor calidad educativa (Pietroni, 2016).

En el campo académico, la problemática de las TEI se ha abordado desde diferentes aristas. Algunas investigaciones se centran en la crítica hacia el formato escolar del sistema de educación media en Argentina, planteando la necesidad de una reforma (Terigi, 2008, 2012; Tiramonti, 2019). Otras analizan estadísticamente el nivel de universalización de la escuela secundaria, el cumplimiento de la obligatoriedad y el nivel de exclusión en Argentina (Bottinelli y Sleiman, 2014; D'alessandre y Mattioli, 2015; Scasso, 2018; Steinberg, 2014).

Por otro lado, existen investigaciones como las de Boniolo y Najmias (2018) y Otero et al. (2022) que, desde una perspectiva sociológica, abordan esta problemática

en relación con factores socioculturales y económicos. En la misma línea, Terigi (2009) plantea que existen dificultades persistentes para que los sectores pobres ingresen y permanezcan en el nivel secundario y obtengan aprendizajes significativos, y con ello, puedan lograr la plena inclusión educativa.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que Argentina fue el único país de América Latina que, entre 2012 y 2022, profundizó su brecha entre sectores (26%), lo que evidencia una creciente diferenciación entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto que asisten a escuelas privadas y aquellos de nivel socioeconómico más bajo que concurren a escuelas estatales (Vázquez et al., 2025).

Asimismo, resulta relevante considerar que, como señala el Ministerio de Educación de la Nación (MEN, 2022), en el año 2021, el 14% de los estudiantes del último año de la escuela secundaria faltaba a clases para colaborar con tareas del hogar y un 7% lo hacía debido a responsabilidades laborales. Además, manifiesta que la participación en estas actividades productivas afectó con mayor intensidad a adolescentes de 16 y 17 años: el 32% de ellos declaró realizar al menos una de estas tareas, con una incidencia ligeramente mayor en varones que en mujeres.

Particularmente en la provincia de Santa Fe, Andretich (2017) manifiesta que los valores más altos de interrupción de las trayectorias escolares, repitencia y los valores más bajos en promoción efectiva, se localizan en la región centro norte de la provincia, región en la que se presenta mayor porcentaje de al menos un indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas. Por su parte, De Ponti (2022) señala que la aparición de nuevas responsabilidades que se les presentan a los jóvenes santafesinos, tales como la maternidad o la necesidad de trabajar, promueven la interrupción de las trayectorias escolares, poniendo en evidencia que la efectiva garantía y pleno ejercicio de este derecho no es solo una cuestión de obligatoriedad.

Hasta aquí, podemos ver que las investigaciones que abordan las TEI hacen foco en la pobreza como el principal motivo de interrupción. Sin embargo, Briscioli (2017) manifiesta que la relación entre la pobreza y el bajo rendimiento educativo debe ser estudiada sin caer en relaciones simplistas y estigmatizantes, teniendo en cuenta que la pobreza por sí misma no causa las dificultades de escolarización. Superando esta visión simplista, Terigi (2014) manifiesta que esta problemática, además de afectar a la población que está en situación de pobreza, también se concentra en otros grupos poblacionales, como los pueblos originarios, los afrodescendientes, los adolescentes con discapacidad, los que habitan en zonas rurales, entre otros. Por su

parte, Ramos (2017) tampoco se limita a hablar de la pobreza como el principal factor de interrupción. También nombra a la violencia, la falta de oferta educativa y la conflictividad como otros motivos recurrentes. En la misma línea que este último, Cantero et al. (2019) también hacen referencia a factores asociados con las condiciones institucionales, el currículum y la formación docente.

A raíz de lo planteado hasta el momento, podemos afirmar que las trayectorias escolares en el nivel secundario suceden, en mayor o menor medida, en todo el estrato social. Sin embargo, no es casualidad que esta problemática se concentre en los sectores populares en un país donde para el año 2025, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2025), el 45,4% de los niños, niñas y adolescentes eran pobres por ingresos.

### **Hacia la Inclusión: El Despliegue de las Políticas Educativas Nacionales**

A nivel latinoamericano, encontramos trabajos que analizan los desafíos que tienen las políticas educativas de la región para lograr la inclusión (Gentilli, 2011; Mantaras, 2016; Román, 2013; Tenti Fanfani, 2008; Terigi, 2009, 2014).

En nuestro país, la LEN responsabilizó al Consejo Federal de Educación (CFE) a fijar las disposiciones que enmarcaron las normas jurisdiccionales para garantizar las trayectorias escolares de los estudiantes. A raíz de estas disposiciones, se desplegaron diversas políticas tanto nacionales como provinciales que, dependiendo de cada gobierno, fueron cambiando su lógica para abordar la problemática de la inclusión. Al respecto, Feldfeber y Gluz (2019) manifiestan que “las políticas educativas no constituyen el resultado de procesos lineales, coherentes y deliberados, sino que son objeto de un proceso social y político que conforma un campo en disputa” (p. 20). Por ello, las políticas educativas deben verse concebidas dentro de un proyecto de sociedad que se refleja según el papel que asume el Estado y la sociedad con respecto al derecho a la educación y su materialización.

Por su parte, la LEN —como política pública— se sancionó bajo la presidencia de Nestor Kirchner, en un contexto en que, según Brignardello (2015), se recupera la centralidad estatal resituando la política en el horizonte de la acción. Esto provocó, lo que la autora denomina, una “repolitización de las políticas públicas” (p. 122), al superar la lógica de achicamiento del Estado durante la década de los 90 con el auge neoliberal, y ubicando las problemáticas derivadas de la desigualdad social y educativa como cuestión pública. De esta forma, se inició la etapa de repolitización en materia educativa a partir de la LEN y de otras legislaciones, como la Ley de

Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley de Educación Sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061/05).

En ese gobierno, las políticas educativas evolucionaron hacia el concepto de inclusión educativa (Ríos y Fernandez, 2015; Feldfeber y Gluz, 2019). Este concepto originalmente había estado restringido a definiciones relacionadas a estudiantes con discapacidad, pero a partir de ese momento se amplió para dar cuenta de las políticas destinadas a la incorporación de los sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo.

Diversos autores (Finnegan y Serulnikov, 2014; Gorostiaga, 2015; Miranda, 2013; Montesinos y Schoo, 2015; Ríos y Fernandez, 2015; Terigi, 2016) coinciden en que las políticas educativas de los gobiernos kirchneristas (2003-2015) buscaron fortalecer la concepción de la educación como derecho y la obligación del Estado de generar las condiciones para su efectivo ejercicio. Para garantizar este derecho, estos gobiernos llevaron adelante la creación de escuelas y universidades en el sector público, el desarrollo de políticas socioeducativas para acompañar las trayectorias de los estudiantes y la implementación de propuestas de escolarización alternativas a los formatos tradicionales (Feldfeber y Gluz, 2019). Entre las políticas más importantes en estos periodos se encuentran los Planes de Mejora Institucional, el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), el Programa Conectar Igualdad, el Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Programa Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR).

Por otro lado, durante el gobierno de Macri, iniciado en diciembre del año 2015, se estableció una nueva agenda educativa desde el inicio de su gestión a través de la cual se impulsaron transformaciones en el marco de lo que denominaron una “revolución educativa” (Feldfeber y Gluz, 2019). Al respecto, Calvo (2022) expresa que el triunfo del gobierno de Cambiemos generó nuevas orientaciones sostenidas en la desarticulación de las políticas de inclusión educativa, desfinanciamiento de la educación pública<sup>3</sup>, sobrevalorización de la lógica privatista de la educación y reforzamiento de la lógica meritocrática de la escuela tradicional moderna que responsabiliza a los jóvenes y sus familias por sus trayectorias educativas.

---

<sup>3</sup> Para una ampliación sobre el tema, puede consultarse el informe completo de Claus y Sánchez (2019) disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf>

Luego, en el año 2020 y a pocos meses de haber asumido la presidencia Alberto Fernandez, el sistema educativo se enfrentó a un contexto sin precedentes. A comienzos de ese año, la OMS declaró el brote de coronavirus como pandemia. En consecuencia, el 20 de marzo este gobierno sancionó el Decreto N° 297/2020 en donde se exigió a la población replegarse en sus hogares con el objetivo de evitar el estallido de una crisis sanitaria. De modo que, más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse en las aulas y la escuela se trasladó a los hogares (Otero et al., 2022).

En este contexto de no presencialidad, el gobierno nacional llevó a cabo diferentes acciones para dar continuidad con el aprendizaje y garantizar el derecho a la educación. La primera fue la creación del programa “Seguimos Educando”, la cual se basó en la realización de programas de televisión y radio, plataformas virtuales y cuadernos educativos en formato digital e impreso. Más adelante, le siguió el programa “Acompañar. Puentes de Igualdad”, que buscaba ofrecer diversas herramientas para que las niñas, niños y adolescentes reanuden su vínculo con la escuela.

Los estudios de Tiramonti et al. (2022) muestran que la interrupción de clases presenciales ha tenido consecuencias sociales, mentales, físicas y académicas en los estudiantes. En relación a esto, Giovine et al. (2023) manifiestan que la pandemia profundizó y transformó las desigualdades ya existentes en el nivel secundario y que reforzó la segmentación entre escuelas del sector estatal y del privado, sobre todo en relación con las condiciones materiales para sostener la continuidad pedagógica (acceso a tecnologías, conectividad, disponibilidad de recursos y autonomía institucional).

### **Las Políticas Educativas Santafesinas: el Lugar de los ESE**

La provincia de Santa Fe no posee una ley de educación provincial que proceda a la nacional, puesto que la Ley Provincial de Educación data del año 1969. De esta manera, la provincia adoptó la obligatoriedad del nivel secundario con la LEN, y a partir de allí, desplegó también una serie de políticas destinadas a reforzar las trayectorias escolares en el nivel secundario.

Para el caso santafesino encontramos diferentes investigaciones que abordan, tanto la problemática de las TEI como también las diferentes políticas educativas santafesinas: Cantini et al. (2019) analizan las categorías de inclusión y obligatoriedad en las políticas educativas nacionales y sus traducciones en la provincia de Santa Fe y

Entre Ríos desde el 2006 hasta la actualidad; Andretich et al. (2017) y Brignardello (2015) abordan la problemática de las trayectorias escolares y las políticas educativas de Argentina, Santa Fe y Entre Ríos; Palacios (2020) analiza la inclusión educativa como eje de las políticas públicas santafesinas; Cantero et al. (2019), De Ponti (2021) y Ramos (2017) caracterizan y analizan teórica y estadísticamente el sistema santafesino de educación secundaria, junto con las políticas educativas existentes y sus principales problemáticas; y por último, Serra (2017) indaga las experiencias educativas exitosas de jóvenes de sectores socioeconómicos bajos que se encuentran en contextos desfavorables para concluir la educación obligatoria.

Andretich et al. (2017) expresan que las políticas de Santa Fe han estado principalmente vinculadas al campo de la educación especial, manteniéndose una distancia con la mirada integral y multidimensional que se propone para abordar los problemas del sistema escolar. La principal acción en este campo fue el Decreto provincial 2703/10, que tuvo como objetivo promover la integración escolar de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo común, a través de la colaboración interinstitucional entre las diferentes áreas del gobierno, las escuelas y las familias.

Sin embargo, en discordancia con los autores, no se encuentra una diferencia notoria entre el campo de la discapacidad y los otros campos con respecto a las políticas santafesinas para fortalecer las trayectorias escolares del nivel secundario. Al contrario, en la provincia se desplegaron diversas políticas que, a nuestro entender, contribuyeron a un abordaje integral en el escenario educativo. Un ejemplo de ello son el Plan Nueva Escuela Secundaria Santafesina (2011), el Programa de Formación Docente Continua (2008), el Programa Vuelvo a Estudiar (2013), el Programa Secundario Completo (2016), Escuela Abierta (2014) y el Boleto Educativo Gratuito (2021).

Complementariamente con estas políticas, a partir del 2008 comenzó a incorporarse la Educación Sexual Integral de forma transversal en la currícula escolar, la cual empezó a producir mayor conocimiento sobre los derechos sexuales y reproductivos, sobre la equidad de género, y sobre la prevención de la violencia de género y el acoso.

También la enseñanza comenzó a expandirse fuera de la escuela, por un lado, a partir del año 2008 con la educación en contextos de encierro, que buscaba garantizar el derecho a la educación a los ciudadanos privados de libertad; y, por el otro, a partir del año 2013, con la Educación Hospitalaria y Domiciliaria, que consistió

en dar continuidad a la formación de los estudiantes que atravesaban situaciones de enfermedad.

Por otro lado, para hacer frente a los problemas de conflictividad en las escuelas, se llevó a cabo el Programa Lazos (2013) que promovía la resolución pacífica de conflictos, la promoción de derechos y la prevención del bullying, la discriminación, el consumo de sustancias y otras formas de violencia.

Por último, la provincia buscó ampliar su mirada integral para fortalecer las trayectorias escolares del nivel secundario, vinculando el derecho a la educación con el derecho a hacer deporte, a jugar y disfrutar de un ambiente sano. En relación a esto, podemos encontrar el programa de Escuela Abierta lanzado en el año 2010, el cual consistió en abrir las escuelas fuera del horario escolar con actividades educativas, culturales y deportivas con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Esto fue de la mano con el programa Olimpíadas Santafesinas, actualmente llamado Santa Fe Juega, que se desarrolla desde el 2013 y que promueve la convivencia a través de los deportes y las artes. Por último, y en esta misma línea, encontramos la Red Provincial de Coros y Orquestas que desde el 2019 facilita la inclusión a través de la música.

En la pandemia, el gobierno de la provincia llevó a cabo diferentes acciones para hacerle frente, como el programa “Seguimos aprendiendo en casa”, el desarrollo de sus propios materiales impresos y el despliegue de una capacitación docente para la vuelta a la presencialidad (MEN, 2020).

Entre los años 2021-2023 (periodo de esta investigación) el gobierno provincial llevó adelante diferentes acciones destinadas a garantizar el refuerzo de las trayectorias escolares y el efectivo egreso de la escuela secundaria. Algunas de ellas son: Sábados Activos, Egresar, Plan Acompañar, Vincular, y Volver a la Escuela. Estas se vieron acompañadas por el Boleto Educativo Gratuito y por la dotación de Becas Estudiantiles destinadas a estudiantes pertenecientes a Pueblos Originarios, a estudiantes de escasos recursos y a Hijos/as Veteranos de Guerra de Malvinas.<sup>4</sup>

Por último, y no menos importante, todas estas políticas que buscaron fortalecer las trayectorias escolares fueron acompañadas por las intervenciones de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (ESE) del Ministerio de Educación de Santa Fe, dispositivo en el cual nos centraremos en esta investigación.

---

<sup>4</sup> Se pueden encontrar explicadas en <https://educacion.santafe.gob.ar/estudios/niveles/secundario/>

Las intervenciones de los ESE como objeto de estudio, han sido analizadas únicamente por Gomitolo (2020), lo que convierte a este trabajo en el antecedente más significativo para nuestra investigación. De forma complementaria, también encontramos el trabajo de Kreig y Soria (2023), quienes abordan las preocupaciones y desafíos del ejercicio profesional del Trabajo Social en los ESE y en el Sistema Educativo de la provincia de Santa Fe. Más allá de estos aportes, identificamos estudios como los de Bayeto (2016), Greco et al. (2014) y Greco (2019) que, si bien se centran en los Equipos de Orientación Escolar<sup>5</sup> de la provincia de Buenos Aires y no en los ESE, resultan valiosos para pensar las intervenciones profesionales en el ámbito educativo. De manera complementaria, se retoman los aportes de Avellaneda (2012) y Calvo (2022), quienes analizan esta política educativa bonaerense desde la perspectiva del Trabajo Social, ofreciendo claves específicas para comprender el rol de la profesión en dicho campo.

#### **Acerca de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios de la Región IV**

En el marco de la adhesión de Santa Fe a la Ley Nacional N° 26.061/05 de protección de los derechos de NNA, el gobierno de la provincia comenzó a trabajar en una estructura diferente para lograr su implementación (Gomitolo, 2020). Fue dentro de este proceso que en el año 2008 comienzan a configurarse los ESE, coordinados por la Dirección Provincial de Equidad y Derechos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe<sup>6</sup>. Estos equipos funcionaron sin un decreto que los regule hasta el año 2015, cuando se sanciona el Decreto provincial N°4380 que los reglamenta orgánicamente. En esta norma, se establece que los ESE tienen como fin intervenir en las problemáticas socioeducativas para fortalecer la política de inclusión socioeducativa, el apoyo y el acompañamiento a las instituciones educativas, con la finalidad de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los NNA. Este documento se refiere a problemáticas socioeducativas como “aquellas situaciones de índole personal, familiar, instituciones o social que imposibiliten o dificulten la concurrencia y la permanencia del niño/a, adolescente a las instituciones educativas, considerándose que las mismas exceden a los encuadres pedagógicos institucionales escolares” (2015).

---

<sup>5</sup> Los Equipos de Orientación Escolar son una política educativa presente en diversas provincias que, al igual que los ESE, intervienen en situaciones que impactan en el ingreso, permanencia o egreso de los estudiantes en la escuela.

<sup>6</sup> Nominación que se modificó en enero 2024 con la asunción de la nueva gestión, definiéndola como Dirección Provincial de Acompañamiento y Programas Socioeducativos.

Según la normativa, los equipos intervienen en dos dimensiones: una institucional, acompañando, junto a supervisores, a los equipos directivos y docentes en la recuperación de la centralidad de la escuela como espacio educativo, detectando, analizando y trabajando las problemáticas emergentes en el espacio escolar; y una dimensión socio familiar, que implica trabajar junto a los referentes adultos de los estudiantes y junto a las instituciones del territorio, sobre las causas y posibles estrategias de resolución de la problemática.

Este decreto constituye el marco formal de referencia para sus intervenciones, y por ende es utilizado en esta investigación como un insumo central para el análisis de las intervenciones de los ESE. A su vez, otro documento oficial que utilizamos para el análisis empírico es la “Hoja de ruta para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” (MEPSF, 2023). Este material, destinado a directivos, docentes y equipos escolares de toda la provincia, brinda orientaciones específicas para el abordaje de situaciones que atraviesan la vida escolar, tales como violencias, vulneración de derechos, consumos problemáticos, problemáticas de salud mental o cuestiones vinculadas con la Educación Sexual Integral.

A partir del decreto se crea un ESE por cada Delegación Regional, haciendo un total de nueve equipos interdisciplinarios a lo largo de la provincia, como muestra la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Distribución de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios por zona regional*

<b>REGIONAL</b>	<b>SEDE</b>
Región I	Tostado
Región II	Reconquista
Región III	Rafaela
Región IV	Santa Fe
Región V	Cañada de Gómez
Región VI	Rosario

Región VII	Venado Tuerto
Región VIII	San Jorge
Región IX	San Cristóbal

Fuente: Elaboración propia en base al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2019)

En esta investigación nos centramos en los ESE de la Región IV, cuya sede se encuentra en la zona centro de la ciudad de Santa Fe. Esta jurisdicción abarca la capital de la provincia y 83 localidades vecinas, con una extensión aproximada de 400 km, e interviene en un total de 997 instituciones educativas —tanto públicas como privadas— de todos los niveles.

Cada región tiene una coordinación que guía y acompaña las intervenciones de cada equipo. Los puestos de las o los coordinadores se designan políticamente, sin concursos u orden de mérito, por ende, cambian en cada gestión. Entre los años 2021-2023, la coordinación de la Región IV estaba compuesta por dos profesionales (que anteriormente eran integrantes de los equipos) y veintidós profesionales divididos en ocho equipos territoriales. Cada uno de estos equipos intervenía sobre una zona del gran Santa Fe más una “zona de viaje” (denominación utilizada por los profesionales), que contempla las otras localidades y comunas que pertenecen a la Región IV. En la Tabla 2 podemos ver la división por zona y la cantidad de integrantes por equipo.

**Tabla 2**

*Distribución interna de la Región IV<sup>7</sup>*

Circuito	Equipo Territorial	Profesionales	Zona de viaje
<b>Este</b> 1 coordinador	<b>Centro</b> (límites: Pedro Díaz Colodrero, JJ Paso, Francia y 7 Jefes)	3 profesionales	San Javier, San José, San Agustín, San Carlos (Norte, Centro, Sud), Santa Clara de la B.V, San Mariano

<sup>7</sup> Esta tabla muestra la distribución de la gestión 2021-2023. Actualmente, con la nueva gestión, son cuatro coordinadores y se han modificado las distribuciones de la zona de viaje y de los profesionales.

	<p><b>Este</b> (límites: Gorriti, Pedro Colodrero, Laguna, Aristóbulo del Valle)</p>	2 profesionales	San justo, Ramayon, Marcelino Escalada, Cacique Aracaiquin, Silva, Colonia Dolores, La Brava, Gob Crespo, La Penza y la Pelada, San Martín Norte, La Criolla, Vera y Pintado, La Camila, Pedro Gómez Cello
	<p><b>Santo Tomé</b></p>	3 profesionales	Larrechea, Gessler, López, Loma Alta, Campo Piaggio, Gálvez, San eugenio, Bernardo de Irigoyen, Irigoyen, Casalegno, Centeno, San Genaro
	<p><b>La Costa</b> (Alto Verde, La Boca, El Pozo, La Guardia, Colastiné)</p>	2 profesionales	San José del Rincón, Arroyo Leyes, Los Zapallos, Santa Rosa de Calchines, Cayastá, Helvecia, Saladero Cabal, Colonia Macias.
<p><b>Oeste</b> 1 coordinador</p>	<p><b>Noroeste</b> (límites: Gorriti, Lavaisse, Rio Salado, Facundo Zuviria)</p>	2 profesionales	Arroyo Aguiar, Laguna Paiva, Campo Andino, Llambi Campbell, Cabal, Emilia, Videla, Angeloni, San Bernardo, Nare, Cayastacito
	<p><b>Norte</b> (límites: Gorriti hacia el norte, de este a oeste todo)</p>	3 profesionales	Monte Vera, Recreo, Candiotti, Nelson, Cululu, Rivadavia, Grutly, Santo Domingo, Progreso, Maria Luisa, Providencia
	<p><b>Oeste</b> (límites:</p>	3 profesionales	Sauce Viejo, Desvío Arijon, Coronda,

	circunvalación, Aristóbulo del Valle, Salvador Caputto, Llerena)		Arocena, San Fabian, Barrancas, Monje, Maciel, Diaz, Gaboto
	<b>Sur</b> (Límites: JJ Paso y Salvador Caputto, JJ Paso y Circunvalación, Saavedra y Río Salado	3 profesionales	San Jerónimo Norte, Las Tunas, Santa María Norte, Sa Pereira.

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas

Por otro lado, el decreto estableció la conformación de tres perfiles profesionales dentro de los ESE: psicopedagógico, psicológico y social, dentro de los cuales se encuentran psicopedagogos, psicólogos y trabajadores sociales respectivamente; aunque en menor medida en el perfil social se encuentran licenciados en ciencias de la educación, sociólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros. El decreto si bien nombra los perfiles profesionales, no establece qué profesiones componen cada perfil.

Los equipos registran todas las intervenciones que realizan en un sistema informático denominado MEAP. Estas intervenciones son clasificadas en el sistema a partir de un cuadro de categorías generado desde la Dirección Provincial de Equidad y Derecho del Ministerio de Educación. Esta categorización se divide en:

- a) problemáticas referidas a lo Institucional: situaciones problemáticas que comprometen directamente a la institución educativa, sus actores e interfieren en sus relaciones y convivencia;
- b) problemáticas dentro del Centro de Vida: problemáticas que se desarrollan en el lugar asimilable a la residencia habitual donde las niñas, niños y adolescentes transcurren en condiciones legítimas la mayor parte de sus existencias;
- c) problemáticas de Salud: salud considerada como estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como ausencia de afecciones o enfermedades;
- d) problemáticas vinculadas a la vulneración de derechos sexuales: situaciones en las que se daña la dignidad e integridad física, sexual, psíquica y moral de NNA;

e) problemáticas vinculadas a la no presencialidad y semipresencialidad en contexto de pandemia.

La categorización de “problemáticas referidas a lo Institucional” tiene una subcategoría denominada “dificultades en la inclusión socioeducativa”. Es en este apartado donde se ubica la problemática central de esta investigación: las trayectorias escolares interrumpidas; las cuales aparecen definidas bajo la denominación de “abandono escolar”.

## **Capítulo 2: Aspectos Conceptuales y Metodológicos**

### **La Educación como Derecho y la Exclusión Educativa**

A lo largo de esta investigación adoptamos un enfoque de derechos, a partir del cual reconocemos a la educación secundaria como un derecho humano que el Estado tiene la obligación de garantizar (Abramovich, 2006). Este enfoque permite comprender a la educación secundaria desde dos dimensiones complementarias: por un lado, como un derecho humano en sí mismo y, por el otro, como un medio para la formación y el ejercicio de otros derechos humanos (Rodino, 2015). En este sentido, la educación secundaria habilita a los jóvenes, entre otras cuestiones, al ejercicio pleno de la ciudadanía, al acceso al trabajo y a la continuidad de sus estudios. En relación a esto, coincidimos con Redondo (2011) en que debemos ubicar a la educación desde un sentido político, es decir, no sólo entenderla como el medio para transmitir la cultura, sino también que signifique la posibilidad de transformación de la posición de los sujetos desde la subalternidad al campo de los derechos.

En nuestro país, el Estado se transformó en una figura omniabarcante en el campo educativo que, por medio de las leyes de obligatoriedad, constituyó a la escuela como la institución hegemónica para garantizar este derecho. De esta manera, en nuestra sociedad, la educación se equiparó a la escolarización (Acosta, 2017).

A la hora de hablar de la inclusión de todos los estudiantes al sistema educativo recuperamos a Tenti Fanfani (2008) quien resalta la importancia del conocimiento dentro de la inclusión. En base a esto, este autor manifiesta que existen dos dimensiones de la exclusión educativa: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. De esta forma, esta distinción resulta clave para entender que no todos los jóvenes que asisten a la escuela están efectivamente adquiriendo los conocimientos, las competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad.

### **Los Jóvenes y sus Trayectorias Escolares**

Para lograr la inclusión educativa, no debemos considerar a los estudiantes como un conjunto homogéneo, puesto que no comparten las mismas características ni la misma realidad social. Ellos transitan diversas experiencias culturales y diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento que es necesario

reconocer para poder intervenir sobre cada situación sin producir ningún tipo de exclusiones ni estigmatizaciones.

Los estudiantes suelen ser nombrados en diferentes investigaciones como adolescentes. Sin embargo, el concepto adolescencia es un concepto centrado especialmente en la etapa biológica, es por ello que nos unimos a la propuesta de Weiss (2012) y consideramos a los estudiantes como jóvenes. La utilización de este concepto nos permite incluir aspectos sociales, culturales y educativos, y así englobar la diversidad de experiencias, identidades y grados de madurez que atraviesan los estudiantes.

Fabbri y Cuevas (2012) expresan que la juventud al igual que la adolescencia, no pueden ser delimitados a partir de criterios de edad debido a que se hallan socialmente construidos, razón por la cual varían de acuerdo con el contexto socio histórico en el que se sitúan. En la misma línea, Gabbai (2012) sostiene la necesidad de desnaturalizar la categoría de juventud y cuestionar la visión única y unificadora de los jóvenes. Por ello, con una perspectiva socioeducativa crítica, propone pensar a las juventudes en términos plurales. Siguiendo esta idea, no podemos hablar de una única manera de ser joven, en tanto, existen una multiplicidad de modos de vivir y sentir la juventud en la heterogeneidad de experiencias, entornos, vínculos y distintos ámbitos de la vida cotidiana.

En relación a esta pluralidad de juventudes, Dubet y Matucceli (1998) proponen el concepto de experiencia escolar y afirman que esta se desarrolla dentro de tres lógicas de interacción: la interiorización de las normas de la sociedad (socialización), la distancia respecto a normas y valores, el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la reflexión y la toma de decisiones (subjetivación) y la actuación estratégica y calculada de la inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros. Weiss (2012) considera que estas tres lógicas se desarrollan en paralelo en un contexto de sociabilidad, es decir, de unión y convivencia con los otros. Coincidimos con este autor en que la interacción de estos procesos es en donde las identidades de los estudiantes jóvenes se construyen.

Esta mirada crítica y plural nos lleva a entender que no todos los jóvenes transitan su escolaridad de la misma manera. Por ello, nos parece pertinente unimos a la propuesta de Terigi (2014) y utilizar el término de trayectorias escolares para referirnos a la pluralidad de formas de transitar la escuela. Estas son definidas por la autora como “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p. 73). La

autora propone la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las primeras hacen referencia a los recorridos que cumplen las expectativas en tiempo y forma, siguiendo la progresión lineal prevista por el sistema; y las segundas refieren a las trayectorias que no siguen lo que el sistema educativo describe y espera. Gran parte de los jóvenes de nuestro país transitan su escolarización de modos “heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2014, p. 74), los cuales no implican trayectorias lineales por el sistema. A estos recorridos la autora los denomina trayectorias no encauzadas.

Terigi (2014) plantea cuatro tipos de situaciones por las que los jóvenes tienen trayectorias no encauzadas: no ingresan a la escuela, ingresan pero no permanecen, permanecen pero no aprenden según los ritmos y las formas establecidas o aprenden según los ritmos y las formas establecidas pero acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores.

En base a esta clasificación, la problemática central de esta investigación son los jóvenes que ingresan pero no permanecen en la escuela. Para hacer referencia a este fenómeno, dejamos atrás los términos -normalmente utilizados- de deserción escolar y abandono escolar, puesto que acarrear consigo una perspectiva individualista que culpabiliza y responsabiliza al estudiante. Para superar esta visión, nos unimos a la propuesta de Briscioli (2017) y optamos por utilizar el concepto trayectorias escolares interrumpidas, entendiendo que la permanencia o no permanencia del estudiante en la escuela no depende solo de él, sino del entramado de relaciones que afectan e inciden en su tránsito por el sistema educativo.

En relación a esto, Kaplan y Fainsod (2001) proponen comprender estas trayectorias en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. De esta manera, utilizamos el concepto de trayectorias para entender el recorrido de los sujetos de forma integral, es decir, como situaciones ancladas al contexto y a las limitaciones que las rodean, teniendo en cuenta los factores internos (de la propia escuela) y externos (sociales, políticos, económicos y culturales) que inciden en ellas. De esta forma, para entender las diferentes situaciones de los jóvenes, buscamos enlazar la biografía, la subjetividad y la singularidad de cada estudiante con las condiciones institucionales, estructurales y contextuales.

Las TEI es una problemática compleja, que está presente en todos los países y regiones, a veces mejorando su estado a través de los años y otras veces agudizándose en algunos sectores de la población. Por ello, teniendo en cuenta su persistencia y su complejidad, traemos a colación el concepto de wicked problems<sup>8</sup>, acuñado en el trabajo clásico de Rittel y Webber (1973) y recuperado más recientemente en el área social por autores como Herrera Kit (2020). Este concepto hace referencia a fenómenos sociales complejos cuya comprensión, delimitación e intervención traspasan los límites de los sectores, las organizaciones y las políticas específicas porque no pueden ser compartimentalizados. La autora expresa que el wickedness de los problemas implica abandonar las explicaciones causales propias del positivismo y, en su lugar, avanzar hacia una comprensión menos lineal y más contingente de las dinámicas y los procesos relacionados con este tipo de fenómenos.

### **Las Trayectorias Escolares Interrumpidas y las Políticas Educativas**

En esta investigación analizamos las intervenciones de los ESE como política pública. Con política pública hacemos referencia a la toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1995). De esta manera, desde una perspectiva crítica entendemos que las políticas públicas expresan proyectos de poder y modelos de país que los gobiernos buscan implementar. Basándonos en Feldfeber y Gluz (2019) concebimos a las políticas públicas “como textos y como discursos, como dispositivos y como estructuras, como acciones y como recursos, como procesos, composiciones y conflictos, que materializan tanto en prácticas de los agentes sociales como en marcos institucionales” (p. 20).

Dentro de las políticas públicas se encuentran las políticas sociales. Al respecto, Soldano y Andrenacci (2006) las definen como aquellas intervenciones públicas de la sociedad sobre sí misma, “sobre los modos de funcionamiento de los vectores a través de los cuales individuos y grupos se integran, con grados variables de intensidad y estabilidad, a la sociedad” (p. 21). Estos autores traen a colación a Danani (1996) y Grassi (2000), quienes consideran que las políticas sociales constituyen elementos centrales en la producción y reproducción del orden social, al tiempo que responden a proyectos socio-políticos en pugna. En este mismo sentido, retoman los aportes de Rozas Pagaza (2001), la cual plantea que el Estado configura formas de institucionalidad social a través de la estructuración de dispositivos, reglas de juego y relaciones entre actores. De este modo, esta institucionalidad define tanto

---

<sup>8</sup> Problemas perversos en español

la función social del Estado como la manera en que los problemas sociales son delimitados, jerarquizados, contextualizados e intervenidos.

Dentro de las políticas sociales, encontramos las políticas educativas, las cuales son un conjunto de decisiones, normas y acciones destinadas a regular, organizar y orientar el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación a todos los sujetos. Teniendo en cuenta esto, en esta investigación entendemos a los ESE como una política educativa, y por ende social, que refleja la manera en la que el Estado provincial entiende y define las problemáticas educativas y la forma en la que elige intervenirlas. Por ende, no es neutra, sino que es el resultado de luchas de intereses y de negociaciones.

En relación a esto, Herrera Kit (2020) afirma que aplicar la teoría de wicked problems a las políticas públicas implica reconocer que las decisiones no son neutras, asépticas, exclusivamente técnicas y racionales, y, por el contrario, integran un proceso de decisión que depende de cómo se construye y se entiende el problema dentro de un campo de poderes que encarnan visiones y valores que convergen en el sistema político encargado de intervenir y gestionar las situaciones. En la misma línea, Feldfeber y Gluz (2019) expresan que las políticas educativas no constituyen el resultado de procesos lineales, sino que “resultan del interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos” (p. 20). De esta forma, las políticas educativas no son estáticas, puesto que su implementación depende de muchos factores que, necesariamente, producen una reformulación de sus presupuestos originales.

A raíz de esto, entendemos que las intervenciones que llevan a cabo los ESE no son traducciones literales de los documentos que reglamentan la actuación de este dispositivo. Las intervenciones se ven afectadas por las trayectorias profesionales y personales de los trabajadores; por la subjetividad de ellos, de los estudiantes y de todos los actores que forman parte de la intervención; por las condiciones materiales de las instituciones y por el contexto económico y político del territorio en el que se encuentran.

Por último, analizamos las intervenciones de los ESE como política pública desde la categoría de densidad institucional (Arias, 2021). Esta categoría, como elemento constitutivo de la capacidad institucional, nos permite analizar esta política social de forma crítica, identificando debilidades o fortalezas. Por otro lado, la reflexividad, como uno de los elementos de la densidad institucional, nos permite

pensar no solo de forma crítica, sino también de forma propositiva a estos equipos. De esta manera, este concepto nos permite proponer transformaciones para mejorar las intervenciones y los ESE como política educativa en sí misma.

### **Intervención como Proceso**

Para referirnos al concepto de intervención recurrimos a Rozas Pagaza (2001) quien, desde el campo del Trabajo Social, expresa que la intervención profesional es un proceso socio-histórico que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social. Aquí, entendemos a la cuestión social según Castel (1997), quien la define como el conjunto de problemas que surgen en torno a la cohesión de una sociedad y los modos en que esta integra o excluye a sus miembros. En relación a esto, Carballada (2023), entiende a la intervención profesional como un proceso que los profesionales llevan a cabo para abordar y modificar situaciones de desigualdad, exclusión o vulnerabilidad en la sociedad. En palabras de Lera (2015) “se interviene ante una situación para que sea otra” (p. 159).

En relación al punto de partida de la intervención, Carballada (2023) plantea que la intervención es fundada y definida por una demanda. En relación a esto, Greco et al. (2014) sostienen que, en el contexto educativo, las demandas vienen dadas en contexto de enormes complejidades, y por ello deben ser problematizadas, revisadas y preguntadas para visibilizar lo que aparece inadvertido. Concordamos con ellos en que la demanda no es literal, sino que debe ser resignificada para posibilitar el surgimiento de otros efectos de sentido.

Los ESE comienzan a intervenir a partir de las demandas que reciben, y a partir de allí, llevan a cabo diferentes acciones para abordarlas. En este trabajo, analizamos esas acciones recuperando a Lera et al. (2022), quienes plantean que en las intervenciones “no hay receta, no hay un modelo prescrito, no hay un método riguroso” (p. 3). Coincidimos con estos autores que las intervenciones deben ser fundadas teóricamente pero que cada una de ellas son únicas e irrepetibles y no admiten las posibilidades de aplicar mecánicamente propuestas que se realizaron con otros. “Por ello, intervenir supone tomar decisiones y pensar estrategias acordes a los escenarios, instituciones y actores en los que las mismas acontecen” (Lera et al., 2022, p. 3).

A la hora de analizar el proceso de intervención de los ESE también recuperamos a Iamamoto (2001) quien, desde una perspectiva marxista, entiende a la intervención como un proceso de trabajo asalariado. Esta perspectiva resulta clave

para comprender que las intervenciones profesionales de los ESE están ancladas en las condiciones históricas y laborales concretas en las que se ejercen. En este sentido, sus acciones se ven atravesadas por factores como la precarización laboral, los salarios, la sobrecarga de demandas y la disponibilidad de recursos institucionales. Desde esta mirada, la intervención no depende únicamente de la voluntad o de la formación de los profesionales, sino que se configura en el marco de las tensiones propias de las políticas sociales y educativas, teniendo en cuenta sus alcances y también sus límites.

Por otro lado, los ESE, como bien lo indica su nombre, son equipos interdisciplinarios. La interdisciplina nace de la necesidad de abordar los problemas complejos, los problemas que no se pueden encasillar ni explicar a partir de una disciplina, de un campo de saber (Stolkiner, 1987; como citó en Muñoz, 2021). En relación a esto, coincidimos con Muñoz (2021) en que “las situaciones emergentes en la escuela secundaria que justifican esta demanda suelen revestir una enorme complejidad social, e involucran a niños, adolescentes y jóvenes vulnerados en más de un sentido” (p. 39).

Los integrantes de los ESE pertenecen a diferentes campos de conocimiento que, como dice Bourdieu (1972), se organizan como campos de poder que están en disputa unos con otros con una dinámica de posiciones jerarquizadas. Para un trabajo interdisciplinario, es necesario la construcción de un marco epistémico (García, 2006), que supone una misma forma de concebir y abordar el problema. Implica asumir un posicionamiento político y una visión crítica de la normatividad y de los procesos sociales para poder realizar una práctica situada histórica y socialmente. En relación a esto último, Carballada (2023) expresa que la demanda que da comienzo a la intervención es comprendida a partir de un marco teórico que permite develar las complejidades y establecer una construcción lógica del acontecimiento y, a partir de allí, generar respuestas. “De esta forma, una modalidad de intervención se vincula a un determinado marco conceptual que, ligado a una serie de aportes teóricos y empíricos relacionados con el contexto, genera “formas típicas” de intervención” (Carballada, 2023, p. 106).

Por otro lado, Muñoz expresa que, además de un marco epistémico, es necesario un trabajo grupal en donde se dé lugar a “un proceso de enseñanza y aprendizaje ejercido por todes y cada une de les integrantes del grupo; y como proceso de comunicación, en sus formas explícitas e implícitas, en las que pueden aparecer también malentendidos y ruidos” (p. 46). A raíz de todo esto, coincidimos con

Muñoz en que la interdisciplina se explica mejor en términos de una práctica colectiva situada, en donde es necesario un marco epistémico común que no refiere a una única teoría abarcadora, sino compartir una posición crítica hacia los conceptos aceptados para pensar el problema en común.

### **Aspectos Metodológicos**

Esta investigación adoptó un carácter cualitativo el cual nos permitió comprender la problemática de las TEI y las intervenciones que se realizan en ellas a raíz de las experiencias y los relatos de los profesionales que conforman los ESE. Además, contó con un diseño flexible que posibilitó, según Mendizábal (2007), introducir modificaciones en la medida que se avanzó con la recolección de datos y con el análisis de la información. A modo de organización y para una mejor explicación, a continuación, dividimos el proceso de metodológico en tres partes<sup>9</sup>: recopilación de datos y análisis de fuentes secundarias, realización de entrevistas y análisis empírico de las entrevistas.

#### ***Recopilación de Datos y Análisis de Fuentes Secundarias***

En primer lugar, comenzamos a recopilar información estadística, normativa, documentos oficiales y fuentes secundarias que analizaban los mismos. Esto nos permitió reconstruir el marco normativo y el espectro de políticas públicas en el cual se inscriben las acciones de los ESE y establecer una caracterización general del fenómeno y del contexto socioeconómico.

A la hora de construir esta problemática nos encontramos con que Argentina, y particularmente Santa Fe, carecen de información estadística actualizada que permita realizar en forma completa un diagnóstico preciso. La información recolectada en el Censo Nacional 2022 hasta este momento no cuenta con ningún análisis detallado acerca de la tasa de interrupción de las trayectorias de ningún nivel educativo. En el caso de la provincia de Santa Fe, los últimos indicadores estadísticos acerca de la tasa de abandono se realizaron en el año 2018, lo cual era insuficiente para una apropiada caracterización puesto que la pandemia ha generado muchos cambios en el campo educativo y en la sociedad en general. En relación a esto, coincidimos con Scasso (2018) en que en un escenario dinámico donde se han implementado fuertes políticas orientadas a ampliar las oportunidades de finalización del nivel, la ausencia

---

<sup>9</sup> Utilizamos el término partes en contraposición a etapas, puesto que al ser una investigación flexible y cualitativa el proceso nunca fue lineal, sino que, por el contrario, se retornaba constantemente a cuestionar o modificar supuestos e ideas.

de datos es preocupante, ya que dificulta la elaboración de un análisis que permita dar cuenta de la problemática y su impacto de forma precisa y, por ende, también dificulta la formulación de políticas sociales adaptadas a la realidad.

A partir de esto, se dio lugar a la primera modificación en esta investigación: adicionar lo que ahora es el primer objetivo específico, basado en caracterizar la problemática de las TEI en base a la perspectiva de los profesionales. Esto nos ayudó a construir un panorama más detallado acerca del contexto actual y de los principales motivos de interrupción.

### ***Realización de Entrevistas Semiestructuradas***

El principal insumo de esta investigación fueron entrevistas semiestructuradas a las profesionales de los equipos socioeducativos interdisciplinarios.

El diseño de las entrevistas constó de cinco temáticas: la primera estuvo direccionada a conseguir información acerca del dispositivo (como estuvo funcionando entre el 2021 y 2023, su estado actual y forma de organización) y de la trayectoria de la propia profesional; la segunda apuntó a conseguir una valoración subjetiva del profesional acerca del dispositivo y de la problemática; la tercera estuvo dirigida a la forma en que aparece la problemática y su demanda de intervención; la cuarta trató de las acciones llevadas a cabo durante la intervención y los facilitadores y obstáculos con los que se encuentran las profesionales; y la última estuvo direccionada a ver de qué manera finaliza -o no- la intervención. De esta forma, la primera parte nos aportó a la contextualización de la problemática y del dispositivo, la segunda a lograr el objetivo específico abocado a las valoraciones profesionales que realizan sobre la problemática y sobre su intervención sobre ella, y las últimas tres se abocaron al segundo y tercer objetivo específico de descripción del proceso de intervención, de identificación de los obstáculos o facilitadores existentes y de las propuestas de mejoras que las profesionales plantean.

El motivo por el cual decidimos otorgarle a la entrevista un carácter semiestructurado fue para que se le pueda dar a la entrevistada el espacio para explayarse y profundizar en ciertos tópicos y, por el otro, nos pueda dar lugar como entrevistadores a improvisar y agregar preguntas sobre la marcha cuando se crea necesario.

Al comienzo, iba a ser un único diseño de entrevista para todas las profesionales, pero a medida que avanzamos con el trabajo de campo pudimos realizar análisis sobre la información recolectada hasta el momento, lo cual nos

permitió recalibrar algunas de nuestras hipótesis e instrumentos de recolección de datos en el sentido de la “teoría fundamentada” de Glasser y Strauss (2017).

La selección de entrevistadas apuntó a lograr testimonios de informantes claves, a las cuales se les solicitó, luego de realizada la entrevista, indicaciones sobre nuevas entrevistadas para continuar el trabajo de campo. De este modo, el llamado método de la “bola de nieve” (Hernández Sampieri, 2014) nos permitió tener acceso sucesivamente a testimonios de diversas profesionales que componen los equipos socioeducativos. La cantidad de entrevistas fue determinada de acuerdo al criterio de saturación teórica, por ello se realizaron entrevistas hasta que se agotó la variabilidad de las opiniones recogidas. Comenzamos el trabajo de campo entrevistando a dos profesionales con las que ya teníamos contacto y luego ellas nos recomendaron a otras profesionales, y así sucesivamente. Finalizamos esta etapa entrevistando un total de ocho profesionales. A todas se les explicó los objetivos de esta investigación y se les informó que la entrevista iba a ser grabada, a lo que no hubo objeción alguna.

En la Tabla 3 se puede observar la profesión, los años de antigüedad trabajando en los ESE y la zona de la región IV en la que interviene cada una de las entrevistadas en los años 2021-2023.

**Tabla 3**

*Características profesionales de las entrevistadas*

<b>Profesión</b>	<b>Zona de Intervención</b>	<b>Años de antigüedad</b>
Trabajadora Social	Centro	10 años
Trabajadora Social	Santo Tomé	10 años
Psicóloga	Costa	14 años
Psicóloga	Centro	16 años
Psicóloga	Santo Tomé	10 años
Psicopedagoga	Oeste	5 años
Psicopedagoga	Coordinadora	14 años
Terapeuta Ocupacional	Noroeste	5 años

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas.

Conseguimos que en el total de entrevistadas se vean representadas de manera equiparada las profesiones que integran los equipos y, al mismo tiempo, todas

las zonas de la Región IV. También, como se puede ver, entrevistamos a una profesional que fue coordinadora en el periodo analizado en esta investigación y que al momento de la entrevista se encontraba integrando el equipo de la zona de la Costa.

Cabe aclarar que no hizo falta tener como recaudo equiparar el género de los profesionales porque en los años 2021-2023 las profesionales que integraban los ESE eran todas mujeres. En profesiones relacionadas al cuidado y a lo social, este aspecto no es casual. Al respecto, Lorente Molina y Luzardo (2018) afirman que “la posmoderna división sexual del trabajo, si es que puede llamársele así, se las apaña para reproducir cultural y simbólicamente un esquema del trabajo de larga duración en el tiempo, que sigue confinando fundamentalmente el cuidado y la ayuda directa en las mujeres” (p. 105). Este aspecto se tuvo en cuenta a lo largo de todo el proceso de investigación porque, además, muchas de estas profesionales llevan a cabo tareas domésticas y de cuidados no remuneradas fuera del ámbito laboral.

Al principio, la intención fue entrevistar a todas las profesionales presencialmente en el lugar de trabajo de los ESE. Sin embargo, solo a una de las profesionales pude entrevistarla presencialmente pero no en el lugar de trabajo de los equipos. Las demás entrevistas fueron de forma virtual por preferencia de las entrevistadas. Esto, en un principio, nos pareció ser un aspecto negativo puesto que sosteníamos que realizar las entrevistas dentro del lugar de trabajo iba a ser más enriquecedor para el análisis de la investigación. Pero, a medida que realizamos las entrevistas nos dimos cuenta que la decisión de las entrevistadas de realizar las entrevistas de manera online la podemos adjudicar a varios factores: a la falta de tiempo de las profesionales, a la precarización de estas y a que en sí el establecimiento no cumple un rol fundamental en las intervenciones puesto que, como desarrollamos más adelante, es un lugar pequeño en donde no cuentan con un espacio suficiente con privacidad para tener reuniones o realizar entrevistas.

A lo largo de este trabajo incorporamos numerosas citas provenientes de las entrevistas realizadas. Dado que los ESE estaban conformados por un grupo reducido de 21 profesionales, optamos por identificarlos no por su profesión, sino mediante la denominación Entrevistada/o 1, 2, y así sucesivamente. Esta decisión responde, por un lado, a la necesidad de resguardar el anonimato y evitar que los propios integrantes puedan reconocerse entre sí. Por otro lado, se justifica en términos analíticos, ya que las distinciones por profesión no constituyen una categoría relevante para el análisis. Asimismo, consideramos que la utilización de un sistema de identificación numérico favorece la claridad expositiva y contribuye a mantener un enfoque centrado en los

contenidos de las entrevistas, evitando atribuciones personalistas que podrían afectar la lectura e interpretación de los resultados.

### **Análisis Empírico de los Datos Recolectados**

Una vez realizadas y desgravadas las entrevistas, comenzamos el análisis de los datos por medio de la estrategia de codificación. Esta, como señala Borda et al. (2017), consta de una categorización, clasificación y rotulación de los datos. De esta manera, comenzamos identificando en los relatos distintas variables e indicadores para luego efectuar comparaciones que nos permitieron establecer patrones recurrentes y especificidades de las diferentes entrevistas.

Las variables identificadas fueron 6. Cada una de ellas estuvo compuesta por varios indicadores. A continuación, el siguiente cuadro visualiza la relación entre los objetivos específicos y los temas generales del proceso de codificación:

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>
Motivos de interrupción	Pandemia Cuestiones económicas Salud mental Embarazo Consumo problemático Analfabetismo y cuestiones cognitivas Discapacidad Desinterés Home school y educación en casa
Llegada de la demanda de intervención	Resignificar la demanda Acciones que realiza la escuela La escuela no avisa a tiempo Vinculación con la escuela Diferencia con la primaria Diferencia hombres y mujeres Formulario C y falta de información Vinculación con el adolescente y su familia Intervención institucional Figura del referente
Acciones en la intervención	Articulación en red Diferencia entre los equipos Particularidades de cada barrio Articulación con instituciones públicas Articulación con instituciones privadas
Fin de la intervención	Los que logran volver Los que no logran volver

	<p>Situaciones crónicas Hay otros lugares además de la escuela</p>
<p>Problemas del dispositivo y propuestas de mejora</p>	<p>Agotamiento/refuncionalización Prevención Falta de recursos humanos y materiales Falta de subsedes Necesidad de una formación continua Cuestión de los cargos y los perfiles</p>

Para concluir, es importante decir que el objetivo específico N° 2, que incluye las variables de “llegada de la demanda de intervención”, “acciones en la intervención” y “fin de la intervención”, fue desarrollado en el marco de una beca para la Iniciación a la Investigación Científica para Estudiantes de Carrera de Grado (CIENTIBECA). Además, los primeros resultados fueron expuestos en el Encuentro de Jóvenes Investigadores 2024 y en las Jornadas de Jóvenes Investigadores de AUGM 2025, en las cuales los intercambios con otros investigadores y las devoluciones de los jurados enriquecieron el trabajo al sugerir nuevos conceptos, categorías y autores.

### **Capítulo 3: La dimensión Simbólica de las Intervenciones**

A partir de aquí damos inicio al análisis empírico basado en el análisis de las entrevistas realizadas a las profesionales de los ESE de la Región IV de la Provincia de Santa Fe.

En este capítulo analizamos y describimos las características y manifestaciones de la problemática de las TEI en la región IV de la provincia de Santa Fe a partir de las perspectivas de las profesionales de los ESE. Las principales preguntas que buscamos responder a continuación son: ¿cuál es la opinión de las profesionales acerca de las TEI? ¿cómo se manifestó la problemática de las TEI en la Región IV de la provincia de Santa Fe entre los años 2021-2023? ¿cuáles fueron los principales motivos de interrupción?

Considerar de qué manera las profesionales interpretan esta problemática resulta fundamental para analizar sus intervenciones, en tanto representan lo que Moniec (2016) denomina dimensión simbólica de la intervención. Esta autora manifiesta que “la intervención sobre la cuestión social instrumentada vía políticas sociales, desde diferentes instituciones, constituye un campo de interacción semiótica, de producción de signos y de ideología” (p. 43). De esta forma, analizar la dimensión simbólica de la intervención implica reconocer que las TEI no son un fenómeno dado, neutro ni meramente cuantificable, sino que cobra forma en función de las significaciones que le atribuyen los actores involucrados.

Siguiendo esta idea, coincidimos con Gabbai (2012) en que “la eficacia simbólica del lenguaje reside en que actúa de manera implícita y duradera sobre las prácticas” (p. 29). A raíz de esto, los discursos, interpretaciones y sentidos que expresan las profesionales construyen la realidad sobre la cual intervienen e inciden directamente en el modo en que las profesionales diseñan y llevan adelante su trabajo. Por ello, sus voces nos permiten visibilizar los marcos interpretativos que sustentan su práctica y habilitan ciertas líneas de acción.

De forma complementaria, el análisis de los relatos de las profesionales acerca de cómo se encuentra la situación de las TEI, aporta a la actualización y profundización del conocimiento disponible sobre esta temática en la provincia de Santa Fe. Esto reviste especial relevancia puesto que, como se mencionó en el capítulo 1, la información existente sobre el tema es limitada y se encuentra desactualizada. Por ello, consideramos importante aportar a su ampliación y profundización a partir del conocimiento proveniente de la práctica profesional situada en el territorio.

## La Importancia De Asistir A La Escuela

Al momento de referirse a la situación de la problemática en la Región IV de Santa Fe, las profesionales coincidieron en destacar, en primer lugar, la importancia de asistir a la escuela. A partir de las entrevistas, fue posible identificar tres ejes centrales: la escuela como un espacio de sociabilidad, contención y aprendizaje.

En relación al primer aspecto, manifiestan que la escuela “posibilita construir con otro” y “favorece la exogamia al transitar y circular por otro lugar que no sea el familiar” (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024). De esta manera, la escuela aparece como un espacio de encuentro con otros pares, atravesados por historias y realidades diferentes y con una variedad de modos de ser y estar.

En cuanto el segundo eje, las profesionales resaltan el valor de la escuela como un espacio de contención:

Hay chicos que lo único que tienen para poder relacionarse de otra manera, para comer y para estar de otra forma, de otro modo y encontrar una oportunidad y cambiar su vida es la escuela, no tienen otra cosa. (Entrevistada 7, comunicación personal, 8 de julio del 2024)

En relación a esto Serra y Fattore (2006) expresan:

La escuela es acusada, además, de dejarse "invadir" por los problemas sociales, no logrando sostener las tareas para las que fue creada. Se acusa a la escuela de haberse convertido en comedor, ropero, centro de salud, lugar de contención, refugio contra la violencia familiar, la drogodependencia, etc., y por ese motivo se señala que ha dejado de ocuparse de enseñar, de transmitir, de ofrecer conocimientos. (p. 13)

Sin embargo, coincidimos con estos autores en que lidiar con la pobreza o con los problemas sociales en general, también es una forma de educar, porque “educar incluye cuidar de múltiples formas” (p. 14).

Por último, como tercer eje, las profesionales resaltan la importancia del aprendizaje y del sentido pedagógico de la escuela: “no se trata solo con que estén, sino con que aprendan de algún modo” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024). Para ellas, la escuela “es una base para subir un escalón en el mundo laboral” (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de agosto del 2024), por ello sostienen que es necesario que la escuela no solo aloje y contenga, sino que también haga que los jóvenes “salgan con un acervo cultural que les permita insertarse en el mundo social” (Entrevistada 6, comunicación personal, 22 de agosto del 2024). Teniendo en cuenta esto, coincidimos con Serra y Fattore (2006) en que “en una

sociedad desigual como la nuestra, con profundos problemas para reducir estas desigualdades entre los sujetos, la escuela sigue siendo un espacio dirigido a todos, con capacidad para abrir mundos, para habilitar, para incluir” (p. 15).

A raíz de pensar la importancia de asistir a la escuela en base a estos tres ejes, las profesionales manifiestan la necesidad de encontrar un punto intermedio entre ellos para que la escuela logre incubar “contención, lazo afectivo y aprendizaje” (Entrevistada 6, comunicación personal, 22 de agosto del 2024). De esta forma, ven a la escuela como un espacio donde los jóvenes

puedan estar enlazados con otros pares, puedan estar referenciados con adultos y armando un proyecto de vida pudiendo producir saberes y recibiendo también esta posibilidad de instruirse y de aprender. (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024)

Teniendo en cuenta lo analizado hasta el momento, sostenemos que saber qué sentido e importancia le otorgan las profesionales a la escuela, es un punto de partida para entender la mirada de ellas frente a los diferentes motivos que provocan la interrupción de las trayectorias escolares de los jóvenes. Por ello, estos motivos son nombrados a continuación bajo la luz de esta premisa: la escuela como lugar de aprendizaje, contención y socialización.

### **Los Motivos De Interrupción**

Las profesionales coinciden en que la interrupción de la trayectoria suele ser “el punto final” o “la frutilla del postre” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024) y que “detrás de una trayectoria fragilizada se puede destapar una gran cantidad de problemáticas” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024). A partir de esto, se puede apreciar que las TEI constituyen una problemática que muchas veces no tienen un motivo concreto que las desencadene. Por el contrario, conforman una problemática compleja que involucra a estudiantes vulnerados en más de un sentido (Muñoz, 2021).

A raíz de esto, se refleja que las TEI son un fenómeno que trasciende lo escolar, puesto que está atravesado por múltiples aspectos sociales, económicos, culturales y familiares que influyen en el sostenimiento o interrupción de la escolaridad. Centrándonos en Santa Fe, Andretich et al. (2017) explican que las altas tasas de TEI se caracterizan por su multidimensionalidad puesto que, aunque se inscriban en el ámbito educacional de la realidad social, responden a una serie de condicionantes que

rebasan los límites de lo educativo y que tienen que ver con problemas de nutrición, subempleo, entre otros.

Teniendo en cuenta esta multidimensionalidad, en la misma línea que Otero et al. (2022), entendemos la problemática de las TEI desde una perspectiva integral. Esto nos permite reconocer que las TEI son afectadas tanto por factores que se encuentran fuera de la escuela como dentro de ella. Siguiendo esta idea, Ramos (2017) distingue a las diferentes problemáticas que promueven las TEI en dos grupos: las problemáticas intrínsecas y extrínsecas.

Por un lado, las problemáticas intrínsecas refieren a las relacionadas con el sistema escolar (el currículum, el régimen evaluativo, los profesores y el equipo directivo, la relación con los demás estudiantes, entre otros). Y, por el otro, las problemáticas extrínsecas están relacionadas con la vida de los estudiantes y su hogar (los problemas familiares, la situación económica, las características de la vivienda, la distancia del hogar con la escuela, el acervo cultural, las capacidades cognitivas, los problemas de salud, entre otros).

Basándonos en esta distinción, a continuación expondremos y analizaremos los diferentes motivos de interrupción que las profesionales nombraron en sus relatos.

## **Problemáticas Extrínsecas**

### ***Pandemia***

Las profesionales manifiestan que las TEI en el nivel secundario son “una problemática sostenida del tiempo” (Psicología 3, comunicación personal), pero la pandemia del Covid-19 marcó un punto de inflexión. Al respecto, expresan que a partir de esta crisis sanitaria “hubo muchos desenganches” y “costó mucho que los alumnos vuelvan a las escuelas” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024). Si bien reconocen que existen otros motivos que fragilizan las trayectorias escolares, la pandemia generó un quiebre, puesto que “lo que ya venía desgranándose termina de desgranarse” (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

En relación a esto, las profesionales traen a colación y valoran los esfuerzos estatales orientados a la revinculación de los jóvenes que interrumpieron sus trayectorias escolares durante la pandemia. Al respecto, la Entrevistada 1 manifestó que hubo una “línea” desde el ministerio de educación para salir a buscar a esos estudiantes que dejaron de asistir (comunicación personal, 23 de mayo del 2024). En concordancia, la Entrevistada 7 manifestó que “la escuela salió de donde estaba como

lo institucional y como el espacio físico y fue a buscar sus alumnos y alumnas” (comunicación personal, 8 de julio del 2024).

No obstante, los relatos ponen en evidencia que dichas acciones, si bien fueron necesarias, no siempre lograron recomponer los lazos con la escuela, puesto que hubo estudiantes “que retomaron luego de la pandemia, pero no pudieron volver a enlazarse fuertemente y terminaron desertando” (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

En relación a esto, Tiramonti et al. (2022) expresan que la suspensión de las clases presenciales tiene un impacto diferente sobre los distintos sectores de una sociedad, siendo los grupos más vulnerables los más afectados puesto que no cuentan con los mismos soportes materiales y simbólicos que los alumnos pertenecientes a los grupos de mayor poder adquisitivo. En la misma línea, Otero et al. (2022) afirma que el regreso a la escuela de jóvenes que se desvincularon en el año de inicio de la pandemia fue agravado por las condiciones de vulnerabilidad social y condiciones de conectividad en los hogares.

En efecto, muchos jóvenes no contaban con un entorno propicio para sostener sus trayectorias escolares, ya fuera por la falta de un espacio tranquilo para estudiar o por la ausencia de recursos materiales, como computadoras, teléfonos celulares o conexión a internet, que les permitieran participar de las clases virtuales. En este sentido, la pandemia puso en evidencia un nuevo tipo de desigualdad: la desigualdad digital, entendida como la brecha existente entre quienes tienen acceso y competencias para utilizar las tecnologías de la información y quienes no (CEPAL, 2020; UNESCO, 2021).

Si bien la etapa de no presencialidad escolar ha concluido, el acceso a internet continúa siendo un factor determinante para sostener la continuidad educativa. Hoy, la conectividad no solo constituye una herramienta esencial para el estudio, sino que también se reconoce como un derecho humano básico. Sin embargo, una gran parte de la población perteneciente a los sectores más vulnerados, aún ven restringido este derecho, lo cual reproduce y profundiza las desigualdades estructurales preexistentes (CEPAL, 2022).

De esta manera, coincidimos con Calvo (2022) en que la pandemia dejó al descubierto que las brechas de desigualdad que aparentan ser escolares y solo escolares, no son más que desigualdades sociales que persisten para estos jóvenes y sus familias hace largo tiempo. Esta reflexión nos conduce a la segunda problemática identificada: las cuestiones económicas.

## **Cuestiones Económicas**

Junto con los efectos de la pandemia, las profesionales señalaron que las dificultades económicas constituyen el principal factor que incide en las TEI. Estas situaciones forman parte de las problemáticas extrínsecas de las TEI, puesto que “no dependen exclusivamente de educación, sino de un sistema social de pobreza estructural” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024). Al respecto, la Entrevistada 1 manifiesta:

Lo que entorpece esta trayectoria tiene que ver con lo socio estructural, o sea, la mayoría de estos pibes, no tienen ropa, no tienen zapatillas, no durmió durante la noche porque hacía frío, les queda lejísimos de donde vive, tienen que salir a changuear con trece, catorce años o tiene que rebuscársela. (Comunicación personal, 23 de mayo del 2024)

Es así que muchas veces, en estas situaciones, el estudiante se ve forzado a trabajar por la situación socioeconómica, y luego deja de estudiar (Ramos, 2017). En relación a esto, la Entrevistada 5 manifiesta:

Hay otros alumnos que dejan porque la situación familiar no acompaña el proceso del alumno, no porque no quiere, sino porque hay desbordes de otro tipo de problemáticas que hacen que muchas veces el alumno tenga que dejar la escuela. Cuestiones económicas, cuestiones familiares, cuidado de hermanos más chicos o algún otro tipo de acompañamiento que es necesario para la familia y que un adolescente ya lo puede hacer. (comunicación personal, 20 de agosto del 2024)

En estas circunstancias, se advierte una comprensión por parte de las profesionales acerca de que, frente a determinadas realidades, “la escuela deberá quedar como en un segundo plano” (Entrevistada 7, comunicación personal, 8 de julio del 2024). En relación a esto, manifiestan que “hay situaciones en las que la educación tiene un límite”, las cuales “tienen que ver con la calidad de vida, y con que no va a poder ir a la escuela hasta que algo de eso no esté ordenado” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024). Aquí, “la escuela no deja de ser una rutina y algo difícil de sostener” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024).

Al respecto, Tiramonti (2019) expresa que estos jóvenes tienen una situación socioeconómica que es incompatible con su escolarización o siguen sin considerar la educación como parte de su estrategia de vida. En relación a esto, la Entrevistada 1 manifiesta que “la escuela secundaria espera un solo perfil de estudiante, que lee, que

se sienta y estudia siempre” (Comunicación personal, 23 de mayo del 2024). Por ello, para lograr la revinculación de estos jóvenes con el sistema, la escuela debe reconocer las diversas circunstancias vitales que los atraviesan, como lo es la pobreza, la precariedad y la fragilidad de las inserciones laborales, las obligaciones domésticas, entre otras (Montesinos y Schoo, 2015).

A raíz de esto, concordamos con Briscioli (2017) que nombrar las cuestiones materiales y económicas como una de las problemáticas con mayor incidencia en el fenómeno de las TEI visibiliza la falacia de entender a la justicia a partir de la idea de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011). Esta perspectiva meritocrática supone que basta con ofrecer las mismas posibilidades de acceso para que cada sujeto, según su esfuerzo, alcance mejores posiciones. Sin embargo, este autor sostiene que la verdadera justicia requiere avanzar hacia la igualdad de posiciones, reduciendo las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias educativas.

Desde esta perspectiva de igualdad de posiciones, consideramos que el Estado, antes de demandar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a los jóvenes, tiene la responsabilidad de garantizar los demás derechos vulnerados y de implementar políticas sociales que contribuyan a disminuir las desigualdades estructurales que los afectan.

Por último, es pertinente tener en cuenta que, si bien las dificultades económicas constituyen una de las principales causas, no son una condición determinante ni el único factor que incide en las TEI. Por el contrario, las profesionales identifican otras dimensiones y situaciones presentes en la actualidad que también contribuyen a esta problemática. En este sentido, coincidimos con Calvo (2022) en que “entender a las demandas desde la noción de complejidad implica reconocer que las problemáticas de la población juvenil no se recortan a la satisfacción de necesidades materiales sino también simbólicas” (p. 116).

### ***Salud Mental***

Otra problemática extrínseca que contribuye a las TEI, y que según las profesionales se profundizó a partir de la pandemia, es la relacionada con la salud mental. Esta problemática se puede ver presente en todos los estratos sociales, desde los estudiantes pertenecientes a poblaciones y barrios más vulnerables hasta en jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más altos (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

En relación a esta problemática, algunas entrevistadas expresan:

hay un índice más alto de situaciones con ideación suicida, con expresiones de no querer salir de su casa, situaciones de pibes que no quieren ir a la escuela (...) a veces tenía que ver con cuestiones psíquicas, psiquiátricas, otras veces unas cuestiones de vínculo adulto-joven y otras veces no sabíamos por qué (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024)

Fobias escolares, angustia, crisis, subjetivas, ha habido descompensaciones bastantes graves, otras más de índole ligado a componentes ansiógenos, ataques de pánico y en algunos adolescentes mucha apatía y desgano (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

Estos relatos dan cuenta de que la salud mental es un problema que existe y que trasciende lo individual, puesto que se inscribe en un contexto social más amplio. En relación a esto, Carballada (2023) habla en términos de la aparición de la nueva cuestión social, en el que la ruptura de lazos sociales y la fragmentación social implican la aparición de más y nuevos malestares.

Durante y después de la pandemia, diversos organismos internacionales como UNICEF (2021) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022), advirtieron un incremento en los problemas de salud mental entre niños, niñas y adolescentes. Según UNICEF (2021), el aislamiento prolongado y la pérdida de rutinas afectaron significativamente el bienestar emocional de las juventudes, generando mayores niveles de ansiedad, angustia y desmotivación. Además, subraya que esta crisis exacerbó factores de riesgo como la precarización de las condiciones de vida, la violencia intrafamiliar, el déficit habitacional, la incertidumbre sobre el futuro, la presión académica, la falta de espacios de escucha y acompañamiento, la falta de acceso a servicios de salud mental adecuados, el bullying y conflicto entre pares, la discriminación, la sobreexposición a entornos digitales, entre otros.

Teniendo en cuenta esto, resulta pertinente recordar que, tal como establece la Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657 (2010), la salud mental se encuentra determinada por factores históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, y su preservación constituye una construcción social estrechamente vinculada al ejercicio de los derechos humanos y sociales. En este marco, la escuela, como espacio central de socialización y de producción de sentidos y subjetividades, enfrenta el desafío de reconocer y alojar los padecimientos subjetivos que atraviesan los estudiantes. En consonancia, el Ministerio de Educación de la Nación (2022) reconoce a la institución escolar no sólo como un ámbito de enseñanza y aprendizaje, sino también como un espacio de cuidado y contención emocional.

## ***Embarazo Y Consumo Problemático***

Otero et al. (2022) expresan que “respecto del género y su relación con el abandono, como un desencadenante surge el embarazo adolescente entre las mujeres y el consumo problemático de drogas entre los varones” (p. 110).

Con respecto al embarazo adolescente, las profesionales refieren que, si bien en la mayoría de las situaciones se fragiliza la trayectoria escolar, no necesariamente implica su interrupción, dado que actualmente no constituye una causa tan determinante de TEI. En este sentido, destacan que “hoy el sistema educativo es bastante permeable para que esto pueda ser trabajado” y que “las instituciones están bastante abiertas a esto” (Entrevistada 6, comunicación personal, 22 de agosto del 2024).

En cuanto al consumo problemático, si bien las profesionales no lo vinculan únicamente con los varones, lo mencionan como una problemática recurrente y de difícil abordaje y solución, ya que algunos barrios “son zonas muy atravesadas con el consumo y con la venta” (Entrevistada 8, comunicación personal, 10 de julio del 2024).

Lo manifestado sobre estos dos motivos extrínsecos permite advertir que la incidencia sobre las TEI de algunas problemáticas va mejorando a través del tiempo y que otras, como el consumo, son problemáticas más complejas que requieren más recursos e intervenciones más específicas y sostenidas.

## **Problemáticas Intrínsecas**

### ***Analfabetismo y Cuestiones Cognitivas***

Una problemática intrínseca que surge en las entrevistas y que contribuye a la problemática de las TEI es la existencia de jóvenes que ingresan al nivel secundario sin saber leer ni escribir. Al respecto, Montesinos et al. (2009) manifiestan que los estudiantes llegan a la escuela en condiciones de educabilidad muy distintas a las esperadas por los docentes, lo que implica una atención personalizada.

En relación a esto, la Entrevistada 7 hace dos lecturas: una como trabajadora de los ESE, “en donde uno flexibiliza muchísimo la mirada para poder integrar y para poder sostener a los niños y niñas en el sistema”. Y otra mirada desde su trabajo en un consultorio privado, acerca de la cual manifiesta que cuando un estudiante de secundaria no sabe leer ni escribir es porque está atravesando alguna patología de orden cognitivo “y si el niño no está intervenido por ningún centro de salud o ningún profesional, estamos pensando que su trayectoria es fragilizada, y creo que es un

poco injusto, porque todos deberíamos tener la posibilidad de ser diagnosticados a tiempo (...) todos tenemos los mismos derechos en términos de ciudadanos”. (comunicación personal, 8 de julio del 2024)

En estas situaciones, la escuela aparece desdibujada en su función central de enseñar y de constituirse en un medio de inserción laboral. De esta forma, las profesionales manifiestan que pierde su capacidad de proyectar futuro: “no asegura un ascenso social, que era lo que la secundaria ofrecía (...) el futuro está perdido en ese sentido” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024).

### ***Los Jóvenes Con Discapacidad***

Otra problemática que contribuyó a las TEI está relacionada con la resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación. Esta norma comunicó la decisión de propiciar el ingreso de estudiantes con discapacidad a escuelas de nivel común redefiniendo a las escuelas especiales como instituciones de apoyo y reservando su intervención principalmente para jóvenes con discapacidades más severas<sup>10</sup>.

Al respecto, la Entrevistada 1 señaló que en numerosas situaciones se registraron TEI de estudiantes con discapacidad que no lograron adaptarse a las dinámicas de las escuelas comunes. Según la profesional entrevistada, existían jóvenes con discapacidad y/o adultos responsables que preferían que no asista a la escuela secundaria común, ya que esto podía implicar situaciones de incomodidad, exposición y revictimización innecesarias. Esta cuestión fue trabajada y disputada por las profesionales del socioeducativo, logrando que la modalidad especial aloje más días a ciertos jóvenes en su institución.

De esta forma, podemos ver de qué manera esta resolución significó un avance en términos de reconocimiento del derecho a la educación inclusiva, pero también generó tensiones en su implementación. Esta medida visibilizó las limitaciones materiales, institucionales y pedagógicas que condicionan el acceso, la permanencia y el egreso de esta población en el nivel secundario. Esto nos lleva a pensar cómo muchas veces se crean normas o políticas sociales sin hacer un correcto análisis del impacto que tendrán en la realidad. Como manifestó la Entrevistada 1: “es como si aplicamos la resolución sin ver las vidas” (comunicación personal, 23 de mayo del 2024).

---

<sup>10</sup> Siguiendo esta resolución, en el año 2023, la Provincia de Santa Fe aprobó la Resolución N.º 1290/23, que introdujo lineamientos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

### ***Desinterés: La Escuela No Convoca***

Un motivo de interrupción de las trayectorias que se presenta con gran presencia en los relatos de las profesionales es el desinterés que tienen muchos jóvenes con respecto a asistir a la escuela secundaria.

En relación a esto, Palacios (2020) expresa que “así como la pobreza es una condición objetiva, es importante que entendamos que el interés por aprender es una condición subjetiva que atraviesa a todos los estudiantes independientemente del lugar donde viven” (p. 91). De esta manera, y en concordancia con las entrevistadas, el desinterés es un factor que en mayor o menor medida afecta a jóvenes de todos los estratos sociales.

Este desinterés puede verse de forma extrínseca al sistema, debido a que la “falta de ganas” de ir a la escuela es propia del joven. Sin embargo, sostenemos que es una dificultad inherente a la propia institución, puesto que “la escuela no siempre ofrece y convoca” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024). De esta forma, el propio sistema tendría que generar expectativas favorables sobre la continuidad de las trayectorias educativas (Ramos, 2017). En relación a esto, las profesionales manifestaron unánimemente que la escuela ha perdido capacidad de alojar y de constituirse como un espacio con sentido para las juventudes:

La escuela me aloja, en la escuela aprendo cosas lindas, me va a servir como puente para otra instancia. Bueno, no hay mucho de eso (...) no hay una adherencia referencial con lo educativo, los pibes y las pibas prefieren estar en otro lugar que no sea la escuela, habría que saber preguntar por qué. (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024)

En muchas situaciones vemos que algunos han dejado, porque se sentían ajenos a la institución, porque la institución no era algo que los representaba. (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024)

La idea de futuro no alcanza para ir a la escuela a sostener cuatro horas o cinco horas por día durante cinco años, hay que generar que ese espacio sea contenedor desde todos los factores. (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de agosto del 2024)

De esta manera, entendemos que el desinterés de los jóvenes con respecto a la escuela secundaria también se relaciona con la pérdida de “utilidad” de esta (Ramos, 2017: 84). Al respecto este autor manifiesta que amplios sectores de la población perciben que el estudio no es un camino de superación económica “y quizás, tampoco social” (p. 85). Esta cuestión se relaciona con la disminución del valor

del título secundario, o como plantea Tiramonti (2019): “la disminución hasta la neutralización del valor instrumental de la titulación” (p. 83).

Estas reflexiones permiten advertir que “no alcanza con la obligatoriedad” (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de agosto del 2024) para garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria, sino con que la escuela genere propuestas y espacios convocantes y motivadores.

Teniendo en cuenta esto, esta problemática puede comprenderse a través de Dubet (2006), quien analiza el declive de las instituciones modernas. Según el autor, instituciones como la escuela eran pilares sólidos e incuestionables de la vida social. Sin embargo, en la actualidad, la escuela dejó de ser un lugar confiable y convocante puesto que ya no asegura necesariamente una movilidad social ascendente ni constituye el único espacio de aprendizaje y socialización. Esto lo podemos ver reflejado en la decisión de muchos jóvenes por dejar de asistir a la escuela y esperar a cumplir 18 para finalizar sus estudios secundarios en los EMPA, puesto que “es más corto y es una solución rápida” (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de agosto del 2024).

### ***El Fenómeno de la Educación en Casa y la Home School***

Otro fenómeno que surgió en base a este desinterés y a la falta convocatoria de la escuela secundaria es la educación domiciliaria. Esto refiere a la existencia de adultos responsables que deciden educar a los jóvenes en sus casas o contratar a alguien para que lo haga. Sumado a esto, según las entrevistadas, en este último tiempo ha surgido el fenómeno de la Home School. Este fenómeno trata de padres que deciden pagarle a sus hijos clases a distancia en escuelas de Estados Unidos, las cuales cuentan con el otorgamiento de un certificado de estudios secundarios una vez finalizado el curso.

A raíz de esto, las profesionales manifiestan que en estas situaciones “hay adultos vulnerando el derecho de educación porque no sólo en el sistema en el cual vivimos en este país, no existe esa educación” sino que “nosotros tenemos dentro de la Constitución y dentro de la Ley de niñez, que la educación es obligatoria” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024).

Este hallazgo es un claro ejemplo de que las TEI no solo ocurren en los sectores más vulnerables, sino que también sucede en las trayectorias de jóvenes que pertenecen a los sectores medios y altos de la sociedad.

## Capítulo 4: Proceso de Intervención

A los ESE llegan situaciones de trayectorias escolares interrumpidas en las que el proceso de intervención para que el estudiante retome la escuela se vuelve un mero trámite administrativo. Este es el caso en donde los jóvenes interrumpen su trayectoria escolar porque quieren cambiar de escuela y no saben cómo ingresar a una nueva, por ello los equipos facilitan ese trámite que muchas veces a los adultos referentes se les dificulta llevar a cabo.

Por otro lado, hay situaciones de TEI, como las descritas en el capítulo anterior, que requieren un proceso de intervención más amplio. Estas intervenciones son en las que nos enfocamos en este capítulo.

Antes de comenzar a analizarlas, es necesario tener en cuenta que, en concordancia con lo expresado por las profesionales entrevistadas, cada situación es única, por ende “no hay recetas” ni pasos preestablecidos a seguir (Entrevistada 7, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

En la misma línea, Lera et al. (2022) expresan que en la cocina de la intervención no hay un modelo prescrito ni un método riguroso. A partir de esto, estos autores traen a colación la cuestión de la singularidad de cada situación y de cada intervención. Esta hace referencia a que las situaciones son únicas e irrepetibles, por lo que no admiten las posibilidades de aplicar mecánicamente propuestas que se realizaron con otros: “por ello, intervenir supone tomar decisiones y pensar estrategias acordes a los escenarios, instituciones y actores en los que las mismas acontecen” (p. sn). Además, en esta singularidad se encuentra la marca que el profesional va imprimiendo al proceso, puesto que dentro de este “se conjugan una multiplicidad de aristas necesarias de análisis para fundamentar las decisiones por las cuales se prioriza alguna acción, descartan o postergan otras y que exigen una constante toma de partido” (p. sn).

Antes de comenzar, es necesario entender que ninguno de los ESE trabajan de la misma manera. Más allá de compartir las mismas líneas de acción y los mismos recursos materiales, todos los profesionales tienen formas diferentes de trabajar (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

En relación a esto, los ESE, como bien lo indica su nombre, son equipos interdisciplinarios. Según Muñoz (2021) la interdisciplina se explica mejor en términos de una práctica colectiva situada. En donde, por un lado, es necesario un marco epistémico común que no refiere a una única teoría totalizadora sino a compartir una posición crítica hacia los conceptos aceptados para pensar el problema en común. Y,

por otro lado, también es necesario un trabajo grupal que refiere a “un proceso de enseñanza y aprendizaje ejercido por todes y cada une de les integrantes del grupo; y como proceso de comunicación, en sus formas explícitas e implícitas, en las que pueden aparecer también malentendidos y ruidos” (p. 46).

La autora expresa que, a la hora de leer un problema, las diferencias se hacen presentes y se pueden comprender y sostener como tales, pero la construcción de un marco epistémico debe considerar estas diferencias cruciales y construir posicionamientos epistémicos y políticos desde los que pensar los problemas.

De esta forma, las profesionales de los ESE con sus trayectorias profesionales y personales individuales, comparten valores éticos y políticos que guían sus intervenciones y constituyen el marco epistémico que comparten. Pero, al mismo tiempo, cada grupo interdisciplinario tiene sus particulares formas de trabajar y de vincularse con los demás actores que participan del proceso de intervención.

En base a esto, entendemos que las intervenciones de los ESE no son lineales ni homogéneas, sino que cada una de ellas son, como expresa Mallardi (2017), una síntesis de determinantes objetivos y subjetivos. Por ello, sin la intención de caer en una perspectiva etapista, y solo a modo de organización, ordenaremos este apartado en diferentes partes, las cuales fueron establecidas por medio de argumentaciones y explicaciones presentes en las entrevistas que dieron cuenta de cómo se estructura la estrategia de intervención. Estas partes son: llegada de la demanda de intervención, articulación con la escuela, vinculación con el estudiante y su familia, construcción de redes institucionales y fin de la intervención.

### **Llegada de la Demanda de Intervención**

Según la normativa, a los tres días de que un estudiante deja de asistir a la escuela, esta debe notificar a la supervisión y luego proceder a establecer contacto con la familia, ya sea mediante una llamada telefónica o una visita domiciliaria. En cuanto a esto último, las profesionales de los ESE manifiestan:

sucedan mucho en primaria, pero no en secundaria. O sea, son muy pocas secundarias que van a la casa (Entrevistada 2, conversación personal, 13 de mayo del 2024)

ellos generalmente no hacen visitas al domicilio del alumno si es que falta mucho, realmente no las hacen (Entrevistada 7, conversación personal, 8 de julio del 2024).

Una vez que la escuela intenta establecer contacto con el joven o con los

adultos referentes, pero no lo consigue o surge alguna otra cuestión que les preocupa, con autorización del supervisor, eleva la situación a los ESE a través del Formulario C. Este es el documento por el cual se solicita al dispositivo su intervención. En éste, la escuela detalla las características de la situación y las acciones que llevaron a cabo, y el supervisor plasma sus valoraciones y el fundamento de la derivación.

Gomitolo (2020) describe cómo las demandas que le llegan a los equipos suelen ser de carácter urgente y buscan resultados inmediatos. Pero, al centrarnos en las situaciones de interrupción de las trayectorias escolares del nivel secundario, las profesionales manifiestan que generalmente las escuelas demoran más tiempo en comunicarlo:

hay altos índices de inasistencia reiterada, pero que para la escuela secundaria eso no es un problema (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo de 2024)

Estos relatos concuerdan con Weiss (2012), quien expresa que tanto las escuelas como las familias suelen otorgar a los jóvenes un mayor margen de libertad y decisión propia. Al respecto, la Entrevistada 2 manifiesta:

no se trabaja de la misma manera en la primaria que en la secundaria, porque en las primarias son chiquitos y es más raro que no vayan y que desaparezcan. Todo lo que pasa con los niños más chiquitos genera otra sensibilidad y otra lectura, en vez el de secundaria ya hay cierta autonomía, muchos de ellos se van y vienen solos. (comunicación personal, 13 de mayo del 2024).

Además de diferir la significación y la importancia de las TEI entre primaria y secundaria, las profesionales también manifiestan que existe una diferenciación según el género del estudiante, puesto que la escuela le da mayor importancia y preocupación a la TEI de una mujer que a la de un varón.

A raíz de esto, coincidimos con Calvo (2022), quien señala que la escuela produce una naturalización de esta problemática, lo cual “profundiza fronteras simbólicas entre los merecedores y no merecedores del secundario legitimando desigualdades” (p. 86)

Por otro lado, en cuanto al accionar de los ESE, la Entrevistada 5 manifiesta que es la problemática que más deberían atender pero que es la que más descuidan:

Somos un dispositivo de educación, pero muchas veces terminamos atendiendo otras problemáticas que se generan dentro de educación, y la inasistencia o el abandono no es la urgente, la tomamos cuando la cosa está un poco más calma. (comunicación personal, 20 de agosto del 2024)

De esta forma, podemos establecer que la demora de derivación por parte de la escuela, sumada al tiempo en que los ESE tardan en comenzar a intervenir debido a los pocos profesionales que son para la gran cantidad de demandas que tienen, se transforman en un obstáculo para lograr revertir las TEI, puesto que mientras más tiempo pasa el estudiante sin ir a la escuela más difícil es lograr que vuelva (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

### **Articulación con la Escuela**

Cuando los ESE comienzan a intervenir en una situación de TEI, el primer paso suele ser establecer contacto con la escuela y con la supervisión, con el fin de ampliar la información disponible. Según las profesionales, la información descrita en los formularios suele estar incompleta “porque no quieren, porque es compromiso, o no la saben porque nunca averiguan” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo de 2024). En concordancia, la Entrevistada 2 expresa:

Por lo general, siempre hay más cosas para indagar en relación a lo que te llega. Porque muchas veces pasa que una cosa es lo que escriben y otra cosa es lo que te dicen cuando llamas. Pueden hacerlo por un montón de motivos, pero siempre aparecen otras cosas en la conversación. (conversación personal, 13 de mayo del 2024)

Este aspecto lo podemos analizar en dos sentidos. En primer lugar, la necesidad de volver a consultar información que debería estar plasmada en el formulario, puede estar relacionado con que los instrumentos establecidos dentro del proceso administrativo no están siendo efectivos. Es decir, aquello que debería agilizar las intervenciones se vuelve, en muchos casos, insuficiente. Este aspecto se relaciona con la dimensión “capacidades instrumentales y procedimentales” de la densidad institucional propuesta por Arias (2021, p. 40). Esta autora destaca la importancia de no analizar estos elementos únicamente bajo la lógica de calidad, sino también en tanto garantes de derechos y de trato correcto en el marco de lo público.

Las profesionales manifiestan que la descripción de la situación en el formulario es un aspecto que trabajan mucho con las escuelas, puesto que lo suelen considerar un mero trámite administrativo, cuando en realidad constituye una “carta de presentación de la escuela frente a esa situación” (Entrevistada 7, comunicación personal, 8 de julio del 2024), que refleja la forma en cómo ellos leen y se posicionan frente a la problemática.

Por otro lado, Gomitolo (2020) manifiesta la existencia de una desvinculación

en la responsabilidad de quien produce la demanda, entendiendo que al producirla finalizó la tarea, desimplicándose subjetivamente. Sin embargo, como resultado de un constante trabajo de los ESE, “hay una mayor implicancia de las escuelas”, constituyéndose en un sujeto activo en la intervención y no en una mera derivación (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024). De esta manera, los ESE trabajan en conjunto con la escuela a la hora de establecer el sentido de la intervención y pactar las líneas de acción, puesto que la escuela al estar en contacto cotidianamente con los jóvenes, puede brindar información valiosa para la construcción de la intervención que los profesionales, desde afuera, no pueden obtener. En este sentido, podemos observar una especie de avance y mejora en la articulación entre los equipos y las escuelas.

En un segundo sentido, la acción de ponerse en contacto con la escuela una vez llegada la demanda, la podemos relacionar con lo que Greco et al. (2014) denomina “resignificar la demanda”. Estos autores sostienen que en el campo educativo las demandas no son literales, por el contrario, vienen dadas en contexto de enormes complejidades, y por ello deben ser problematizadas, revisadas y preguntadas para visibilizar lo que aparece inadvertido y posibilitar el surgimiento de otros efectos de sentido. En relación a esto, Carballeda (2023) destaca la importancia de un enfoque crítico y reflexivo al momento de intervenir que permita tanto dilucidar los datos complejos de una situación como de cuestionar y reconfigurar las dinámicas y estructuras sociales. En la misma línea, Lera (2015) expresa que la intervención tiene un carácter interpretativo que constituye una estrategia de producción de nuevos sentidos y simbolicidades.

Resignificar la demanda, entonces, implica leer más allá de lo evidente y producir sentidos nuevos a partir de los saberes profesionales. En este proceso, resulta clave comprender la posición institucional de la escuela frente a cada situación, es decir: ¿qué supone la escuela? ¿qué lectura hace del problema? ¿qué espera del equipo socioeducativo? Esto se debe a que en muchas situaciones las profesionales advierten que la problemática que ocasionó la TEI no es extrínseca (propia del estudiante y su contexto) sino intrínseca (propia de la escuela). De esta forma, la intervención como proceso de transformación no está centrada tanto en el estudiante sino en la escuela. Esto es lo que Greco et. al (2014) denomina intervención institucional. Esta refiere a poder pensar junto a la escuela lo que ella propone y trabajar con ella la manera en que leen y abordan las situaciones, repensar la institución y sus modos de organización, sus espacios, tiempos, posiciones, formas de

realizar tareas y trabajos, con la intención de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela.

En este sentido, las profesionales plantean que la escuela tiene mucho que ver con la trayectoria debilitada, y depende principalmente del equipo directivo que haya y cómo éste percibe a los jóvenes, cómo los conceptualiza, cómo los mira, cómo es un vínculo con su propio docente, con su supervisión, su formación. En concordancia, Otero et al. (2022) manifiesta:

Desde este plano, se reconoce que las políticas de las escuelas, las decisiones de profesores y directivos, como también el bajo rendimiento y ausentismo de los estudiantes, actúan favoreciendo, o no, el vínculo de los estudiantes con las instituciones educativas. (p. 100)

En este punto, es importante entender que no todas las escuelas son iguales y, por ende, no todas tienen la misma relación con los ESE. Al respecto, Avellaneda (2012) afirma que cada institución, entre ellas la escuela, posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios y que se materializan a través de una estructura y se definen a partir de los recursos de los que se disponen y el uso que de ellos se hace, de las relaciones entre sus integrantes y con el entorno y de los modos que dichas relaciones adoptan en función de la orientación de sus acciones.

### **Vinculación con el Estudiante y su Familia**

En el marco de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos De Las Niñas, Niños Y Adolescentes, la voz de los jóvenes ocupa un lugar fundamental en las intervenciones que realizan los ESE. Para lograr acceder a ella, una profesional manifestó que su equipo tiene como prioridad realizarles entrevistas a los estudiantes porque “muchas veces se menosprecia la palabra del adolescente” y “es importante escuchar que tiene para decir el alumno sobre el problema y poder involucrarlo en la solución de esta situación” (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de agosto del 2024). En la misma línea, la Entrevistada 3 manifiesta que en tanto el joven no sea parte del cómo sostener su trayectoria “hasta qué punto solo se transforman un mandato” (comunicación personal, 6 de junio de 2024).

Sin embargo, no todos los equipos eligen entrevistar directamente a los jóvenes. Algunas profesionales dejan como última instancia esta acción porque el joven “se siente mucho más cómodo hablando con su docente” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024) y porque “no vamos a entrevistar nosotras

cuando lo vamos a hacer una vez y nunca más” (Entrevistada 8, comunicación personal, 10 de julio del 2024). De esta manera, estas profesionales sostienen que entrevistar a un joven en muchas ocasiones puede provocar una revictimización y una exposición innecesaria. Por ello, en lugar de entrevistar a los jóvenes, suelen recurrir en primera instancia a los preceptores, facilitadores de la convivencia o algún otro personal de la escuela que actúe como referente del estudiante dentro de la escuela.

Un aspecto a señalar es que el MEPSF (2023) reconoce precisamente esta figura del docente como aquella persona capaz de construir un lazo de confianza con los estudiantes. No obstante, esto en el nivel secundario se constituye en un problema, porque los profesores trabajan solo algunas horas de la semana en cada escuela, lo que impide que se genere un vínculo de cercanía y confianza entre ellos y los estudiantes. Esto es lo que Ríos y Fernandez (2015) nombran como “docente taxi”. Para estos autores, esta forma de organización del trabajo docente en el nivel secundario conduce a menudo a formas despersonalizadas de relación estudiante-docente, a la vez que imposibilita, por falta de tiempo, trabajar colectivamente en formas de contención de los estudiantes. Por ello, para garantizar mayores niveles de permanencia en la escuela manifiestan como necesario pensar en políticas públicas que permitan avanzar sobre esta modalidad. Este hallazgo coincide con lo planteado por Briscioli (2017), quien manifiesta que el rasgo que se destaca en la escuela secundaria con los docentes es el trato distante con los estudiantes, lo cual se contrasta con el vínculo que habían tenido con los maestros de la escuela primaria.

A esta problemática del docente taxi se suma la discontinuidad en los equipos docentes, planteada por Andretich et al. (2017). Esta discontinuidad se refiere a las licencias que generan el ingreso de varios profesores para reemplazar a un docente. Esto produce una disminución en la atención de las trayectorias de los estudiantes porque, por el poco tiempo de permanencia en cada institución, los nuevos profesores no llegan a conocer todos los procesos y a comprometerse con la diversidad de trayectorias.<sup>11</sup> En relación a esto, Arias (2021) manifiesta que sin estabilidad es imposible construir lazos y confianza y sin confianza es muy difícil incidir en procesos significativos de la vida de las personas, en especial en las que se encuentran atravesando situaciones críticas (p. 40).

Debido a esto, en la escuela secundaria los profesores no suelen ser los referentes y no tienen un lugar importante en la intervención de los equipos. En su

---

<sup>11</sup> Las licencias están enmarcadas en la normativa del CFE, por eso cabe aclarar que no estamos poniendo en duda los derechos de los trabajadores sino nombrando los aspectos que debilitan las trayectorias.

lugar, los que actúan como referentes suelen ser los preceptores y los facilitadores de la convivencia puesto que, al estar cotidianamente en contacto con los estudiantes, pueden establecer un vínculo de confianza.

Es necesario que estas figuras tengan capacidad de contención afectiva, la cual hace referencia a la sensibilidad de los docentes y demás personal educativo para atender situaciones personales, para dar nuevas oportunidades a quienes tienen dificultades y para no rotular a los estudiantes según los estereotipos (Binstock y Cerruti, 2005; como se citó en Ramos, 2017). En relación a esto, Ramos (2017) manifiesta que para muchos jóvenes es imprescindible recibir el apoyo académico y afectivo de los docentes, sin el cual las trayectorias escolares se verían afectadas y correría riesgo su continuidad. Por ello, coincidimos con este autor que resulta importante la capacitación docente como una manera de responder adecuadamente y contribuir a fortalecer la formación de los estudiantes. En relación a esto, Serra y Fattore (2006) hablan de la importancia del lugar que ocupa la figura de quien enseña:

El docente se ubica en el centro de la vida escolar, es quien a la vez que enseña permite y prohíbe, controla, vigila. No sólo sabe lo que enseña, sino que también tiene el saber acerca de cómo enseñar; es una figura de autoridad que actúa como soporte de las acciones de los alumnos. (p. 6)

Finalmente, de manera complementaria al trabajo con la escuela y a la información obtenida por sus trabajadores, los ESE también establecen contacto con los adultos responsables de los estudiantes. Estas entrevistas permiten conocer aún más sobre la situación y el contexto del joven, escuchar sus opiniones, puntos de vista y establecer acuerdos. En relación a esto, las profesionales coinciden en que las intervenciones se vuelven más efectivas cuando hay adultos responsables que acompañan y que también quieren que ese joven vuelva a la escuela (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

Sin embargo, hay situaciones en las que no hay adultos referentes que acompañen la intervención y, en muchas de estas situaciones, estos adultos también se encuentran atravesando otras vulnerabilidades y es muy difícil contactarlos (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024). Al respecto, la Entrevistada 5 expresa:

hay otros alumnos que dejan porque la situación familiar no acompaña el proceso del alumno. No lo acompaña, no porque no quiere, sino porque hay desbordes de otro tipo de problemáticas que hacen que muchas veces el alumno tenga que dejar la escuela o cuestiones económicas o sostener

algunas cuestiones familiares, cuidado de hermanos más chicos o algún tipo de otro acompañamiento que es necesario para la familia y que un adolescente ya lo puede hacer. (comunicación personal, 20 de agosto del 2024)

Estos relatos reflejan la complejidad de las trayectorias escolares, atravesadas por múltiples factores institucionales, familiares y subjetivos. Por ello, las intervenciones de los ESE requieren sostener un enfoque integral, que contemple tanto los vínculos institucionales como las dimensiones afectivas y sociales que inciden en la continuidad educativa.

### **Construcción de Redes Institucionales**

Existen situaciones de TEI que exceden lo escolar y articular solo con la escuela se vuelve insuficiente. Por ello, los ESE llevan a cabo una construcción de redes institucionales y “generan puentes” (Entrevistada 3, comunicación personal, 6 de junio de 2024) entre las organizaciones que hay en los diferentes territorios (estatales, civiles, barriales y privadas) para poder trabajar en conjunto las situaciones que se les presentan.

En relación a esto, Andretich et al. (2017) expresa que es menester considerar al territorio como eje organizador de la política educativa, puesto que “las desigualdades tienen una lógica territorial, responden a las subjetividades e historias de vida que se van moldeando en cada punto de la geografía, atravesadas por la especificidad que ese contexto tiene” (p. 145). De esta manera, los autores sostienen la necesidad de un reconocimiento del territorio para que cualquier estrategia que se despliegue allí ponga el acento en la articulación de los activos allí presentes (las condiciones económicas, demográficas, sociales, culturales, productivas o políticas) y en el fortalecimiento de sus instituciones.

Las principales instituciones con las que articulan los ESE son los Centros de Salud y Salud Mental, cuando precisan obtener información acerca de la situación o cuando las situaciones donde las trayectorias se interrumpen por cuestiones de enfermedades o salud mental; con el Servicio Local de Niñez, cuando las situaciones están relacionadas con vulneraciones intrafamiliares o de otra índole que exceden la competencia de los ESE; y, en menor medida y si la situación lo requiere, suelen articular con organizaciones civiles o barriales relacionadas a la educación, a la cultura y al deporte.

Un primer obstáculo que identificamos en los relatos es que en la zona centro de la ciudad de Santa Fe se vuelve más difícil construir redes institucionales

(Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024). Esto se debe a que en las escuelas de esta zona asisten estudiantes pertenecientes a diferentes regiones de la ciudad, donde cada uno se referencia con las instituciones que pertenecen a su barrio.

Otra cuestión que se presenta a la hora de construir redes es que la Región IV abarca localidades que se encuentran a más de 60 km de la ciudad de Santa Fe. En estas situaciones manifiestan que “al principio por lo menos articulamos telefónicamente, hacemos reuniones virtuales y tratamos en la medida posible estar presencial” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024). En ellas, los equipos suelen realizar viajes esporádicos a esas localidades cuando les otorgan viáticos, pero siempre con la movilidad personal de los profesionales. Esto se transforma en un obstáculo importante a la hora de articular con la escuela, con el estudiante y su familia, puesto que muchas veces la presencialidad no se puede lograr.

Por otro lado, hemos identificado ciertas particularidades y distinciones entre la articulación con lo público y con lo privado.

Articular entre espacios del ámbito público tiene sus cuestiones y particularidades, “muchas veces por desborde de los profesionales, por falta incluso de profesionales en el área” (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024). En los centros de salud en particular, “no se dispone de turnos”. Esto implica que, a la hora de articular con estos espacios, se debe tener en cuenta que cada institución “tiene un tiempo de intervención diferente, vive la urgencia de manera diferente” (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de agosto del 2024), y tiene recursos diferentes.

En cuanto al ámbito privado, los equipos suelen articular con profesionales del área de la salud mental, tanto psicólogos como psiquiatras, pero también con equipos terapéuticos que acompañan a jóvenes con discapacidad (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024).

A la hora de articular con profesionales de la esfera privada, una de las principales cuestiones que plantearon las entrevistadas es que dependen mucho de la predisposición y los posicionamientos éticos que tienen. En cambio, expresan que la colaboración entre agentes estatales es algo más “implícito” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024). Es decir, no es que es más fácil articular con lo estatal “sino que es de más fácil su acceso” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024), porque en lo estatal hay cuestiones compartidas y establecidas de antemano, en cambio, en lo privado “hay cuestiones, no

obvias, que tenés que trabajar con los profesionales que son pagos por estas familias” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024).

Otro obstáculo que encuentran las entrevistadas a la hora de articular con la esfera privada es que ese profesional necesita la autorización de los adultos referentes del adolescente para que pueda reunirse con los profesionales de los ESE. Esto implica muchas veces que los padres tengan que pagar esas horas extras que implica esa reunión.

Tanto en el ámbito público como privado, como dentro de los mismos equipos, se trabaja con profesionales que muchas veces tienen otros puntos de vista, otras ideas y otras opiniones. Al respecto, Avellaneda (2012) manifiesta que cada uno de estos profesionales al igual que los sujetos que demandan “encarnan sus propias contradicciones, valores, posicionamientos políticos, ideológicos y éticos” (p. 209) y que además se relacionan y conllevan los propios valores y lógicas de la institución a la cual pertenecen.

Por ello, los espacios de debate se suelen dar constantemente para poder establecer consensos. Esos debates que “obviamente no es sin discusión, no es sin conflicto” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024), se dan buscando lo mejor para ese joven.

En relación a esto Lera (2015) expresa:

Sostener que las situaciones en las que se intervienen desatan atenciones y sentimientos dispares configura un fructífero punto de partida para poner en evidencia el papel de la subjetividad del profesional como una dimensión más en el proceso de intervención. (p. sn)

En concordancia, Kreig y Soria (2023) manifiestan que, como las intervenciones y los acuerdos son construidos con otros, esas relaciones denotan tensiones, dificultades y disputas y exigen una revisión constante respecto al quehacer profesional reconociendo límites y posibilidades. Pero agregan que “en sí misma no se considera una preocupación, lo que preocupa son los recursos materiales que se poseen para llevar adelante dichas articulaciones” (p. 3).

### **Fin de la Intervención**

Luego de llevar a cabo las diferentes acciones desarrolladas anteriormente, si los ESE logran que el joven retome su escolaridad, ya sea en la escuela o generando un acompañamiento alternativo, los equipos realizan un cese de expediente y pasan a intervenir otra situación, puesto que siempre “hay otra bomba por explotar”

(Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024). Luego de un tiempo, suelen hacer un llamado telefónico a la escuela a modo de monitoreo para verificar la continuidad del estudiante.

Sin embargo, no en todas las situaciones logran realizar un cese de expediente. Por el contrario, las profesionales expresan que hay situaciones que denominan “crónicas” y son las que vienen interviniendo por mucho tiempo. En la misma línea, expresan que la mayoría de los estudiantes que interrumpe su trayectoria, no vuelve a asistir a la escuela. La mayoría de estas situaciones tiene que ver con lo socio estructural:

La mayoría de estos pibes, falta porque no tienen ropa, no tienen zapatillas, no durmió durante la noche porque tenía frío, les queda lejísimos y no hay colectivos, tienen que salir a changuear con trece, catorce años o tiene que rebuscársela y además siempre la escuela secundaria espera un solo perfil de estudiante que lee, que se sienta y estudia siempre. (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024)

Pero también, otras de las principales cuestiones por la que no vuelven a asistir a la escuela es por problemas de consumo. Las profesionales entrevistadas coinciden en que, si bien existen políticas provinciales destinadas a abordar el consumo problemático en menores de edad, en la práctica se enfrentan a múltiples obstáculos que dificultan su implementación efectiva. Por esta razón, terminan derivando estas situaciones al Servicio Local de Niñez.

## **Capítulo 5: La Importancia de los ESE y Propuestas de Mejora**

Coincidimos con Soldano (2024) en que Argentina necesita más y mejor política social. Por ello, en este capítulo recuperamos las opiniones, críticas y propuestas que manifestaron las profesionales de los ESE en las entrevistas y las analizamos a la luz de la idea de reflexividad institucional desarrollada por Arias (2021). La reflexividad refiere a la capacidad de poner en perspectiva el funcionamiento de la institución, revisar sus prácticas y producir transformaciones a partir de dicha mirada. Como plantea la autora: “las instituciones sociales públicas requieren especiales adaptaciones en el ejercicio de su actividad” (p. 40), y es precisamente en ese ejercicio reflexivo donde radica la posibilidad de repensarse y fortalecer su función social.

Coincidimos con Kreig y Soria (2023) en que este aporte de Arias posibilita redefinir de qué manera se desarrolla el abordaje institucional, promoviendo la transformación de las prácticas para aumentar la accesibilidad y la eficacia de las intervenciones. De esta manera, esta reflexividad permite trabajar sobre la modificación de los formatos institucionales para adaptarlos a las necesidades y demandas de los sujetos.

Consideramos que esta noción resulta fundamental para analizar las intervenciones de los ESE, ya que permite reconocer la importancia de detenerse a pensar qué opinan las profesionales sobre el dispositivo del cual forman parte, qué lugar ocupa como política pública, qué efectos produce y qué cambios son necesarios para mejorarlo.

Por ello, a continuación, vamos a ahondar sobre la importancia del dispositivo como política pública en el campo educativo, sobre las condiciones laborales y el agotamiento del dispositivo, sobre la importancia de una capacitación continua, sobre la creación de subsedes y sobre la necesidad de profesionalizar los cargos.

### **La Importancia de los ESE: la Escuela no Puede Sola**

Según Gomitolo (2020), la creación de los ESE “es el corolario del reclamo de las escuelas para acompañarlas en la atención específica de problemáticas vinculadas con la vulneración de derechos de sus estudiantes” (p. 45). En relación a esto, las profesionales concuerdan en que los equipos conforman un dispositivo que “si bien es necesario ser revisado” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024), es una política pública necesaria para garantizar el derecho a la educación

porque “la docencia no puede sola” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024).

De esta manera, el derecho a la educación no puede quedar librado a la elección o posibilidad de cada familia, por el contrario, es necesario que existan políticas públicas, que acompañen y sostengan las trayectorias educativas. En este sentido, los ESE se constituyen como una herramienta clave para promover el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes del nivel secundario (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

Las profesionales reconocen que, aunque no siempre logran que todos los estudiantes retomen su escolaridad, su presencia marca una diferencia significativa en la vida de los sujetos con los que trabajan:

que hubiese sido de este estudiante, de su trayectoria, de ciertos referentes familiares, si no hubieran transitado, por lo que es el enlace con nuestro trabajo, si no hubiéramos estado ahí. (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024)

Además, la Entrevistada 1 señala que, si bien muchas escuelas cuentan con Trabajadoras Sociales o Psicopedagogas, es importante que exista algo que intervenga desde el exterior. De esta manera, se destaca la relevancia de que los ESE operen desde un lugar externo a las instituciones escolares, lo que les permite adoptar una mirada más amplia y menos condicionada por las dinámicas internas de la escuela. Como plantea la Entrevistada 1: “realmente es muy difícil despegarte de la lógica institucional y realmente sos empleado de tu escuela, entonces algunas cosas podes y otras no” (comunicación personal, 23 de mayo del 2024).

Consideramos que esta distancia relativa posibilita una intervención más reflexiva y situada, en tanto los equipos pueden cuestionar lógicas y dinámicas escolares naturalizadas y leer las problemáticas no solo desde el exterior de la escuela, sino también desde los vínculos que ésta mantiene con su entorno social.

En esta línea, Calvo (2018) invita a considerar lo escolar “no sólo como lo que transcurre en ese edificio cerrado, sino como la relación entre el dentro y fuera del ámbito escolar, entre lo cotidiano, lo subjetivo y lo social” (p. 4). En relación a esto, Martignoni y Giovine (2020) realizan una distinción entre dos espacios: por un lado, el escolar, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes que forman parte de un régimen académico y de un formato específico; y, por el otro lado, el espacio educativo, que engloba a un conjunto más amplio de prácticas educativas, sociales y comunitarias.

Bajo este enfoque, las profesionales de los ESE conciben su intervención como un acompañamiento integral de las trayectorias educativas, reconociendo que éstas exceden lo estrictamente escolar. Así lo expresa una de las profesionales:

podemos hacer intervenciones pedagógicas, no estrictamente pedagógicas didácticas, pero sí pedagógicas, entendiéndolo desde un lugar más amplio, no solo lo escolar, pero en sí intervenimos la calle pre-educativa, que es más que lo escolar” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024).

A partir de esto, los ESE se configuran como un espacio de mediación entre la escuela, el territorio y las políticas públicas, desde el cual se busca recomponer la trama social que posibilita el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Retomando la idea de campo de Bourdieu (1972), estas intervenciones pueden entenderse como prácticas que operan en un escenario en movimiento, donde el sujeto de la intervención no es solo el estudiante, sino también la institución, la comunidad y las condiciones estructurales que producen la exclusión. Así, cuando las profesionales afirman que “la escuela no puede sola”, no se trata únicamente de señalar una carencia institucional, sino de poner en evidencia la necesidad de una co-responsabilidad estatal y comunitaria en la producción de inclusión social y educativa.

### **Un Dispositivo Agotado: Condiciones Laborales**

Coincidimos con lamamoto (2001) en que no se puede analizar las intervenciones en lo social sin tener en cuenta las condiciones laborales de los profesionales, puesto que estas impactan directamente en la forma de abordar la cuestión social. Esto se relaciona con la gran precarización laboral referida a los bajos salarios y a los recursos materiales con los que cuentan para trabajar.

Durante el período analizado en esta investigación, las veinticinco profesionales que integraban la Región IV compartían una única oficina, lo cual dificultaba el desarrollo de las tareas cotidianas. Esta situación imposibilitaba la realización de entrevistas en un espacio adecuado, limitaba la privacidad necesaria para el trabajo grupal y dificultaba la concentración requerida para la redacción de informes. Además, disponían de una sola computadora para todo el equipo y de una conexión a internet inestable, lo que las obligaba, en muchas ocasiones, a utilizar sus propios equipos personales para poder cumplir con las demandas laborales (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024).

A partir de esto, podemos ver que estas condiciones no solo expresan la falta de inversión estatal en infraestructura, sino también una forma de desvalorización del

trabajo profesional en el campo de lo social, que termina por afectar la efectividad del propio dispositivo.

En los ESE, las condiciones laborales afectan transversalmente todas las intervenciones. Al respecto, una profesional manifiesta: “tenemos tantas dificultades porque estamos tan precarizados como trabajadores que no llegamos a ellos” (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024). Esta frase condensa una paradoja central: quienes deben garantizar derechos lo hacen desde condiciones laborales en las que sus propios derechos se encuentran vulnerados.

Las profesionales destacan también, dada la cantidad de demandas, la necesidad de ampliar los equipos interdisciplinarios incorporando más profesionales. La falta de personal impide un seguimiento sostenido, debilita la continuidad de las intervenciones y obstaculiza los procesos de acompañamiento integral. De esta manera, con más recursos humanos, podrían realizar su trabajo de una manera más sostenida y continuada (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024).

Además de la cantidad de situaciones, la Entrevistada 3 manifiesta que otro problema es la complejidad que caracteriza esas situaciones, y que en la actualidad no cuentan con suficientes recursos “para alojar la complejidad” (Comunicación personal, 6 de junio de 2024). A raíz de esto, esta profesional expresa que existe una desmesura, puesto que hay muchas situaciones complejas y cuentan con pocos recursos, tanto humanos, materiales como los referidos a políticas públicas que puedan alojar esas complejidades y que acompañen los procesos de intervención de manera integral.

Luego, la misma profesional manifiesta que “el socio tiene cosas para decir”, pero que se encuentra “agotado” al convertirse en un “acto meramente administrativo”. Refiere que “lo administrativo es imprescindible, pero a veces es necesario trabajar cuestiones más colectivas” (por ejemplo, con todos los estudiantes de un curso) que exigen mayor tiempo, planificación y recursos, de los cuales actualmente carecen.

Esta tensión entre lo administrativo y lo relacional evidencia un desplazamiento del sentido de la intervención, que pasa de ser una práctica transformadora a una gestión de emergencias y formularios.

Otra cuestión que las profesionales traen a colación es la falta de tiempo y recursos para llevar a cabo una tarea preventiva. Frente a la pregunta de si los ESE realizaban acciones preventivas para evitar que los jóvenes no interrumpieran sus trayectorias su respuesta fue negativa. Si bien en el decreto que los regula está estipulada la prevención como uno de las tareas de los ESE “hay tanta cantidad de

situaciones que no podemos trabajar en esa línea” (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

Al hablar de estas condiciones laborales, en las entrevistas se refleja la sensación de agotamiento profesional y la imposibilidad de intervenir del modo que realmente quisieran. Al respecto, la Entrevistada 3 manifiesta:

Hay que trabajar mucho, mucho hacia el interior del equipo, la tolerancia, la frustración, y digamos, el registro de hasta dónde el equipo puede intervenir. (comunicación personal, 6 de junio de 2024)

A pesar de este sentimiento, se destaca el compromiso ético y la vocación de las profesionales por sostener el derecho a la educación y acompañar a los jóvenes en sus trayectorias fragilizadas.

en lo que me toca trabajar a mí (...) en el grupo general, un gran compromiso por sacar adelante o trabajar en estas trayectorias tan fragilizadas, con tantas problemáticas y ver que es un día a día que es poco, pero que se van logrando cosas. (Entrevistada 6, comunicación personal, 22 de agosto del 2024)

En relación a esto, Avellaneda (2012) expresa:

El trabajo profesional en la escuela no se asocia a una simple ejecución y aplicación de prescripciones y consignas. Es justamente en la brecha entre lo que está prescrito y la realidad cuando se da la experiencia de sufrimiento, de placer, de decepción o de satisfacción. (p. 205)

Nos parece importante traer estos relatos porque coincidimos con Lera (2015) en que la subjetividad de los profesionales constituye una dimensión ineludible de la intervención. En las acciones que llevan adelante “el conocimiento racional, conceptual coexiste con lo vivencial, emocional” (p. s/n). Para esta autora, esta dimensión aporta a la comprensión y a la mejora de los propios procesos de intervención en tanto procura ahondar en la relación entre conocimiento intelectual, conceptual y el registro de los sentimientos.

Desde esta perspectiva, las intervenciones no son neutrales ni objetivas: están atravesadas por la experiencia, las emociones y los límites materiales que condicionan su práctica cotidiana.

### **La Importancia de la Territorialidad: Creación de Subsedes**

Como ya hemos desarrollado en el capítulo 4, un problema que se les presenta a los equipos es la lejanía geográfica que existe con algunas localidades de la Región

IV. Si bien en el decreto que regula los ESE está previsto la creación de subsedes, todos los integrantes del ESI de la Región IV se concentran en la misma dependencia.

Al respecto, la Entrevistada 4 expresa:

Lo que dificulta llegar a ciertas familias y ciertas escuelas de las localidades del interior es la distancia. Somos un equipo que nos dicen territoriales, pero a la vez estamos luchando todos los años por viáticos para poder generar la movilidad. Movilidad que hoy por hoy se sostiene a costa de los autos propios, personales. (comunicación personal, 8 de julio del 2024)

Esta declaración evidencia una contradicción estructural en el funcionamiento de los ESE: se espera que las profesionales desarrollen un trabajo territorial y comunitario, pero las condiciones materiales disponibles obstaculizan esa posibilidad. En muchos casos, las visitas a las escuelas o a los hogares se vuelven esporádicas o imposibles, lo que repercute directamente en la continuidad de los procesos de acompañamiento y en la posibilidad de realizar intervenciones sostenidas en el tiempo.

Por otro lado, esta cuestión se relaciona con un aspecto de la densidad institucional planteada por Arias (2021): la inserción territorial. Esta refiere a la relación con las demandas territoriales vinculadas tanto a las características de la población, como con las organizaciones o instituciones presentes en un determinado territorio.

A raíz de esta situación, las trabajadoras manifiestan la necesidad urgente de crear subsedes en diferentes localidades, de modo que el trabajo pueda descentralizarse y adaptarse a las particularidades de cada territorio. Tal como señala la Entrevistada 8, algunas de esas localidades “son localidades con muchas situaciones muy graves” (comunicación personal, 10 de julio del 2024). Esto refuerza la necesidad de contar con equipos más cercanos que puedan responder de manera oportuna y situada.

En este sentido, la falta de subsedes no solo impacta en la operatividad del dispositivo, sino también en la equidad en el acceso a los derechos. Los estudiantes y las familias que viven más alejados de donde residen los ESE (Santa Fe Capital) enfrentan mayores dificultades para recibir acompañamiento, lo que profundiza las desigualdades territoriales ya existentes. Por ello, pensar en una política de subsedes no implica únicamente una cuestión administrativa, sino una estrategia de justicia territorial y de fortalecimiento del derecho a la educación.

## **Las Problemáticas se Transforman: Necesidad de una Formación Continua**

Por último, para un mejoramiento, tanto de las intervenciones profesionales como del dispositivo en sí, algunas profesionales plantean la necesidad de que los trabajadores que integran los ESE se continúen formando profesionalmente. Consideran que sus saberes y herramientas no pueden quedar estancados en lo aprehendido únicamente a partir de la experiencia laboral o de su formación de grado, ya que las problemáticas sociales actuales son cambiantes, más complejas y exigen una actualización constante de los marcos teóricos, metodológicos y éticos desde los cuales se interviene.

En relación a esto, la Entrevistada 1 manifiesta que tuvo la experiencia de formar parte de diversos equipos y que las intervenciones resultaron más eficaces cuando las integrantes contaban con trayectorias formativas complementarias, tales como especializaciones, posgrados o instancias de capacitación específica. (comunicación personal, 23 de mayo del 2024). En ese sentido, la formación continua no solo fortalece la práctica individual, sino que potencia el trabajo colectivo, al permitir un intercambio de saberes más amplio y diverso dentro del equipo.

Además de una necesaria formación de las profesionales, la Entrevistada 8 manifiesta que también el Estado debe garantizar espacios para una capacitación y formación docente continua (comunicación personal, 10 de julio del 2024).<sup>12</sup> Una formación que atienda las demandas relacionadas a nuevos formatos pedagógicos, diferentes ritmos y modos de aprendizajes e incorpore las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza (Cantero et al., 2019).

Asimismo, las profesionales destacan que los ESE no constituyen un equipo de formación, sino de intervención. Sin embargo, muchas veces se ven en la necesidad de asumir un rol pedagógico hacia las instituciones con las que articulan, explicando sus objetivos, metodologías y alcances. En varios casos, deben orientar a las escuelas y organizaciones comunitarias en acciones que estas podrían desarrollar de manera autónoma si contaran con una formación o acompañamiento adecuados.

De este modo, la formación continua se vuelve una herramienta estratégica no solo para mejorar la calidad de las intervenciones de los ESE, sino también para fortalecer el entramado institucional y comunitario en el que estas se inscriben. Una política pública que promueva la capacitación constante de los equipos y de los trabajadores que integran el campo educativo permitiría generar respuestas más

---

<sup>12</sup> Una política pública que generaba eso era Escuela Abierta, la cual estuvo vigente desde el año 2014.

integrales y efectivas y construir intervenciones más ajustadas a las realidades de los territorios.

### **Cuestión de los Cargos: la Necesidad de una Profesionalización**

Otra valoración interesante que surge de las entrevistas es que, con respecto a los cargos que conforman el dispositivo, manifiestan que los ESE en el sistema educativo son “un gris” ya que formalmente figuran como cargo docente, aunque en la práctica se trata de puestos profesionales (Entrevistada 1, comunicación personal, 23 de mayo del 2024).

Las entrevistadas remarcan que el decreto que regula a los ESE contempla ciertos criterios de profesionalización, pero estos no se cumplen efectivamente en la práctica, lo que evidencia una brecha entre el marco normativo y las condiciones reales de implementación. Esto genera tensiones en torno al reconocimiento laboral, las condiciones de trabajo y la trayectoria profesional.

Al respecto, las entrevistadas hacen énfasis en la importancia de la organización colectiva y la lucha sindical como herramientas fundamentales para avanzar en la profesionalización de estos cargos y en el reconocimiento del trabajo interdisciplinario.

Por otro lado, manifiestan que los equipos están conformados mayormente por psicólogas y que es necesario aumentar la presencia de profesionales del campo social y pedagógico “porque estamos trabajando en lo educativo, haría falta más gente que pueda visibilizar eso”. (Entrevistada 6, comunicación personal, 22 de agosto del 2024). En relación a esto, y por su parte, las Trabajadoras Sociales también coinciden en que debe haber más profesionales de Trabajo Social puesto que otorgan una “mirada como más social de las problemáticas y no tanto individual”, otorgan “otra lectura” (Entrevistada 2, comunicación personal, 13 de mayo del 2024). A partir de estos relatos podemos ver como las profesionales recuperan y resaltan la importancia de la presencia de sus profesiones en los ESE.

Un eje fundamental que manifiestan para lograr la profesionalización de los ESE es que los puestos de coordinación dejen de ser atribuidos políticamente y sean concursados. En relación a esto, señalan que, en el periodo de tiempo de esta investigación, las coordinadoras eran profesionales que anteriormente formaban parte de los equipos. Pero que en la gestión actual han puesto a docentes, los cuales no fueron integrantes del equipo socio educativo. Las profesionales coinciden que este aspecto debilita al socioeducativo puesto que al ingresar a los equipos trabajadores

que no tienen experiencia de lo que es el socio precisan una formación acerca de “la perspectiva de derecho y la lógica socio-educativa” (Entrevistada 4, comunicación personal, 8 de julio del 2024).

En síntesis, la situación actual de los cargos dentro de los ESE refleja una profunda desvalorización del trabajo profesional. La falta de reconocimiento específico, la designación política de las coordinaciones y la escasa presencia de disciplinas sociales y pedagógicas debilitan su potencial interdisciplinario y el potencial transformador de las intervenciones. Avanzar hacia la profesionalización y estabilidad de los equipos no es solo una demanda laboral, sino una condición indispensable para legitimar el dispositivo como política pública.

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación buscamos comprender las intervenciones que los ESE de la Región IV realizan para abordar las TEI en el nivel secundario, teniendo en cuenta los actores que participan y los obstáculos a los que se enfrentan.

En la primera parte del análisis, manifestamos que los discursos y sentidos que construyen las profesionales sobre la realidad y la cuestión social inciden directamente en sus prácticas profesionales. Por ello, nos propusimos dilucidar la dimensión simbólica de sus intervenciones para comprender cómo los ESE interpretan la problemática de las TEI en el nivel secundario.

En este análisis, expusimos que las profesionales conciben a la escuela como un espacio de contención, socialización y aprendizaje. Un lugar alternativo al hogar donde los y las jóvenes pueden vincularse con pares y construir su identidad y un lugar que les brinda herramientas para mejorar su calidad de vida.

A partir de esto, en sus relatos, la educación aparece como un derecho humano que debe ser garantizado por el Estado. Sin embargo, en determinadas situaciones —especialmente aquellas atravesadas por desigualdades económicas severas— las entrevistadas reconocen que la escuela pasa a ocupar un segundo plano frente a la urgencia de otros derechos vulnerados. En ellas, el carácter obligatorio de la escolaridad se ve relativizado, priorizándose la atención de problemáticas más inmediatas vinculadas a la subsistencia o a la integridad de los jóvenes.

Asimismo, se buscó superar una mirada simplista que atribuye la interrupción de trayectorias únicamente a la pobreza. Si bien Argentina presenta altos índices de desigualdad, la cuestión social contemporánea se expresa hoy en nuevas manifestaciones que exceden lo meramente económico. A partir de esto, pudimos identificar el carácter multidimensional de las TEI, puesto que en muchas situaciones rebasan lo únicamente educativo, relacionándose con aspectos sociales, económicos, culturales y familiares. De esta manera, también pudimos ver que esta problemática no se limita solo a los sectores vulnerables, por el contrario, se manifiesta en todos los sectores de la sociedad.

Las escuelas enfrentan hoy nuevas problemáticas vinculadas a los contextos contemporáneos: consumo problemático, desinterés, discapacidad, analfabetismo, entre otras. En este sentido, entre los años 2021-2023 la pandemia de COVID-19 ocupó un lugar destacado en los relatos, al haber profundizado desigualdades económicas y digitales, y visibilizar problemáticas vinculares y de salud mental.

A raíz de esto, pudimos observar que, a pesar de los avances en materia de inclusión, la escuela continúa teniendo dificultades para acompañar trayectorias que no responden al modelo del “estudiante común”. Incluso, parece estar perdiendo valor y fuerza convocante, ya que también aquellos estudiantes que sí encajan en ese perfil hegemónico de estudiante interrumpen sus trayectorias por falta de interés. Con respecto a esto último, se evidenció que la escuela está sufriendo un declive institucional, al perder su utilidad y fuerza convocante. En esta línea, emergen fenómenos como la educación en casa o Home School.

Esto pone en evidencia que las interrupciones no pueden comprenderse como hechos aislados ni individuales, sino como el resultado de procesos estructurales, institucionales y culturales que interpelan el sentido mismo de la escuela y su función social.

A partir de este análisis, entendemos que la sociedad se encuentra en constante transformación y que con ella emergen nuevas formas de la cuestión social que desafían las respuestas institucionales tradicionales. Ya hacía 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, Jacinto (2009) advertía una crisis de la escuela secundaria ante la llegada de jóvenes con otros perfiles y experiencias. Casi veinte años después, cabe preguntarse si esa crisis no solo persiste, sino que se ha profundizado bajo nuevas formas, evidenciando la necesidad de repensar los sentidos, las prácticas y los formatos escolares para garantizar el derecho a la educación en contextos cambiantes.

Para abordar esta multidimensionalidad que caracteriza la problemática de las TEI, los ESE llevan a cabo intervenciones en donde, en conjunto con la escuela, trabajan con la familia y el estudiante y articulan con instituciones estatales, privadas o barriales que conforman el territorio. Estas intervenciones no son lineales ni homogéneas. Por el contrario, cada equipo es único como así también las relaciones que establecen con las distintas escuelas y con las otras organizaciones que conforman el territorio.

En esta parte del análisis, identificamos la importancia que adquieren las figuras de los docentes y preceptores en las trayectorias escolares. Cuando los estudiantes cuentan con referentes dentro de la escuela que generan confianza, contención y demuestran interés por su bienestar, se fortalecen sus posibilidades de permanencia. Del mismo modo, el acompañamiento de las familias y de personas adultas responsables resulta fundamental para sostener dichas trayectorias.

Por otro lado, pudimos observar una saturación de los ESE, debido a los pocos recursos tanto humanos como materiales con los que cuentan en relación a la cantidad de demandas de intervención que reciben. A raíz de esto, muchas veces terminan interviniendo en la urgencia y de forma inmediata, tratando de paliar las problemáticas que se les van presentando, bajo una especie de automatismo caracterizado por cuestiones burocráticas y pocos recursos, que provocan limitaciones a la hora de intervenir e impiden una reflexión crítica y profunda de la situación.

A pesar del deterioro que atraviesan las instituciones públicas, la pérdida del poder adquisitivo de los salarios, el aumento de la inestabilidad laboral y el debilitamiento de las garantías en materia de derechos humanos en el contexto actual, observamos un compromiso destacable de las profesionales entrevistadas, quienes continúan apostando a la garantía del derecho a la educación. Incluso frente al malestar, la frustración y la impotencia que implica trabajar en condiciones adversas, estas trabajadoras —como parte del Estado— asumen la responsabilidad de intervenir cotidianamente en situaciones complejas, con el objetivo de acompañar las trayectorias escolares y evitar su interrupción.

Uno de los propósitos de esta investigación es aportar al mejoramiento de los ESE como política pública y, por ende, al fortalecimiento del Estado como garante de los derechos humanos. Para aportar a esto, identificamos en las entrevistas ciertas propuestas para mejorar el funcionamiento de los equipos como política pública necesaria para garantizar el derecho a la educación.

Entre estas propuestas se encuentran la necesidad de aumentar los recursos humanos y materiales para dejar atrás el automatismo de las intervenciones; la necesidad de equiparar la presencia de las diferentes profesiones dentro del dispositivo, para fortalecer su carácter interdisciplinario; la necesidad de crear subsedes en diversas localidades, y así mejorar la dimensión territorial de las intervenciones; la necesidad de una formación continua tanto de las profesionales como de los demás trabajadores del sistema educativo, para estar en constante actualización sobre las nuevas manifestaciones de la cuestión social y las maneras de abordarla; y, por último la necesidad de profesionalizar los cargos y de equiparar la presencia de las diferentes en los equipos, para así fortalecer su carácter interdisciplinario.

A lo largo de esta investigación, surgieron hallazgos interesantes que generan posibles y próximas líneas de investigación. Algunas podrían centrarse en la perspectiva de los docentes y de los equipos directivos de las escuelas e indagar

sobre: ¿qué opinión tienen sobre la problemática de las trayectorias escolares interrumpidas? ¿cómo perciben las intervenciones que realizan los ESE para abordarla? Otras, en cambio, podrían orientarse a conocer las miradas de los propios jóvenes que interrumpen sus trayectorias: ¿qué piensan de la escuela? ¿por qué asisten o dejan de hacerlo? ¿qué es lo que más les gusta? También podría profundizarse en la articulación interinstitucional entre los ESE y otros organismos del Estado, para comprender en qué medida dicha red logra responder de manera integral a las problemáticas que exceden lo estrictamente escolar.

Por otro lado, también resulta relevante analizar en un futuro las diferencias territoriales dentro de la provincia o entre regiones del país, con el fin de comprender cómo los contextos locales condicionan las trayectorias escolares y las estrategias de acompañamiento. Finalmente, sería enriquecedor realizar investigaciones centradas en cada una de las problemáticas específicas que intervienen en la interrupción de trayectorias, como la discapacidad, la salud mental, el analfabetismo o el consumo problemático, a fin de profundizar en sus particularidades y en los modos en que las instituciones educativas y los equipos socioeducativos las abordan.

Para finalizar, consideramos importante expresar que en un contexto en el que la educación como un derecho humano se ve amenazada por discursos y políticas que intentan reducirlo a una lógica de servicio esencial, resulta imprescindible reafirmar su valor como garante de inclusión, ciudadanía y justicia social.

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de un país y de una nación. En la escuela aprendemos nuestra historia, nuestros símbolos, nuestro himno. Aprendemos a construir lazos, a habitar el mundo, a convivir con otros, a construir horizontes. También, accedemos a herramientas y nuevas oportunidades que impactan en nuestra calidad de vida y en nuestro futuro laboral. Para muchos estudiantes, la escuela es incluso un espacio más seguro que su propia casa: es donde pueden ser, compartir, tener amigos, sentirse parte. Es donde encuentran afecto, refugio y sentido. Pero, para otros, la experiencia escolar puede volverse una carga, un espacio de frustración, ansiedad o malestar.

Este trabajo nace de esa tensión: de reconocer la potencialidad de la escuela y sostener lo valioso que ella produce, pero también de mirar de frente y contribuir a transformar lo que deja por fuera. Porque las interrupciones en las trayectorias no son un problema individual ni una falta de voluntad, ni responden únicamente a la escuela. Son el síntoma de desigualdades más profundas y de un formato escolar que, en muchos casos, ya no alcanza para responder a las nuevas realidades.

Si bien pueden observarse avances, transformar ese formato no es sencillo. Implica revisar prácticas, redistribuir recursos, cuestionar lógicas que se repiten hace décadas y que, muchas veces, se naturalizan. Porque, si algo nos quedó claro en este proceso, es que no podemos dejar que la garantía del derecho a la educación dependa de las posibilidades de cada joven y de cada familia, requiere un Estado presente que intervenga y acompañe. Es una tarea colectiva y cotidiana, que requiere políticas sostenidas, condiciones materiales dignas y una formación continua que permita a quienes trabajan en las escuelas intervenir con sensibilidad y con herramientas.

Investigar desde el Trabajo Social es un componente clave para visibilizar nuevos aspectos, orientar decisiones y disputar sentidos sobre qué educación queremos y para quiénes. Teniendo en cuenta esto, este trabajo no pretende ofrecer soluciones utópicas, pero sí aportar conocimiento situado que contribuya a pensar políticas y estrategias más ajustadas a las realidades actuales.

Ningún derecho conquistado se debe dar por asegurado. Por ello, es necesario seguir legitimando el valor de la educación en las calles, en nuestras casas, en el trabajo, en el aula, con producción de conocimiento y mejores intervenciones ¿Por qué? Porque la educación es un derecho humano que transforma realidades y salva vidas.

## Referencias

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, (88), 35-50.
- Acosta, F. (2017). "El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización" en *Revista sobre enseñanza del Derecho* n° 29, pp. 173-195. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154)
- Andretich, G. V., Kummer, V. M., Correa, B., Brignardello, D., Osella, J., y Bonfantino, I. (2017). Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. *Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento*, 7(7). <https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/397>
- Arias, A. J. (2021). Una apuesta a la densidad institucional: Propuesta de un concepto para pensar la relación de instituciones sociales públicas y políticas sociales. *Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*, 11(21). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8326/0>
- Avellaneda, M. F. (2012). Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, Año 2(3). [https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/23\\_avellaneda.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/23_avellaneda.pdf)
- Bayeto, G. (2016). Los equipos de apoyo y orientación escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: El caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 13-25. [https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio21\\_1/bayeto.pdf](https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_1/bayeto.pdf)
- Boniolo, P. S. y Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina: Una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*. Universidade de Sao Paulo; 30; 3; 217-247
- Borda, P.; Dabenigno, V.; Freidin, B.; Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El*

- Observador*, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, Buenos Aires, Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1972). *Esbozo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brignardello, I. D. (2015). Las trayectorias escolares en la educación secundaria argentina. Análisis de políticas educativas nacionales y provinciales en el período 2003–2014. *Políticas Educativas–PoEd*, 9(1).
- Briscioli, B (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*. 38(154).
- Calvo, M. (2022). *Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/147368/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/147368/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cantero, C. R., Abdala, S. N., y Cravero, M. B. (2019). Los desafíos del cumplimiento de la escolaridad obligatoria de la educación secundaria en la Provincia de Santa Fe. *Revista de educación* (17). <https://www.ucsf.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/Krinein-17-13-120.pdf>
- Carballeda, A. J. (2023). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantini, M. C., Carlachiani, C., y Hereñú, A. (2019). Obligatoriedad e inclusión en la educación secundaria: tensiones y traducciones. *Itinerarios Educativos*, (12), 72–85. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i12.8827>
- Consejo Federal de Educación. (2009, octubre). Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución CFE N° 84/09). Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de La Cuestión Social* (pp. 391-406). Paidós.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45905>
- CEPAL. (2022). *Transformación digital: una oportunidad para la igualdad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48453>

- Danani, C. (1996). Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto. En HINTZE, S. (Org.). *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico* (pp. 21-38). Buenos Aires: CEA.
- D'alessandre, V. y Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*. Buenos Aires: IPE-UNESCO
- De Ponti, L. (2022). Políticas socioeducativas en la educación para personas jóvenes y adultas. Experiencias escolares en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2017-2020. *Propuesta Educativa*, 58(2), 113-116. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/resenas-de-tesis/politicas-socioeducativas-en-la-educacion-para-personas-jovenes-y-adultas-experiencias-escolares-en-el-marco-del-plan-vuelvo-a-estudiar-santa-fe-2017-2020/>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9-11.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores. <https://consejopsuntref.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/06/dubet-repensar-la-justicia-social.pdf>
- Fabbri, S. B., y Cuevas, V. (2012). Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez. *Razón y Palabra*, (81).
- Feldfeber, M., y Gluz, N. (2019). *Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina* (dossier). [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308\\_19-38.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf)
- Finnegan, Florencia y Serulnikov, Adriana (2014). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004309.pdf>
- Gabbai, M. I. (2012) Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares. *Flacso*.
- Gentili P. (2011) *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. 1ra Edición. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.
- Giovine, R.; Acosta, F.; Falconi, O.; Fuentes, S.; Garino, D.; Graizer, O.; Jacinto, C.; Montes, N.; Pinkasz, D.; Servetto, S. y Yuni, J. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación

- de pandemia/postpandemia. pp. 293-371. En *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la pos pandemia: tomo III*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/244906/1/PISAC-COVID-19-III.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa* (trad. M. G. del Valle). Barcelona: Gedisa.
- Gomitolo, A. (2020). *Las prácticas técnico- profesionales en el campo socioeducativo en el marco de la política pública de la provincia de Santa Fe (2015-2020). El acompañamiento a las trayectorias en escuelas secundarias ante las demandas actuales*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias; Argentina.
- Gorostiaga J. (2015). Las políticas para el nivel secundario en Argentina ¿Hacia una educación más igualitaria?. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21 N°1 - ICP – Montevideo.
- Grassi, E. (2000). Procesos político-culturales en torno del trabajo. Acerca de la problematización de la cuestión social en la década de los 90 y el sentido de las “soluciones” propuestas: un repaso para pensar el futuro. *Revista Sociedad*, 16(16), 49-80.
- Greco, M.B., Alegre, S., Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Greco, M. B. (2019). Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros (2009-2015). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 167-185. [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561326\\_167-185.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561326_167-185.pdf)
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Sexta edición.
- Herrera Kit, P. (2020). Derechos humanos: un valor imprescindible sin solución definitiva. Un debate desde el concepto de los Wicked problems. *Revista Opera*, (26), 269-296.
- Iamamoto, M. V. (2001). *Servicio Social y división del trabajo: un análisis crítico de sus fundamentos*. Editora Cortez.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos: Primer semestre de 2025*. Informes

- Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. SITEAL.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- Kreig, D. y Soria, L. (2023). *Preocupaciones y desafíos del ejercicio profesional del Trabajo Social en el sistema educativo formal de la Pcia de Santa Fe*. XXX Congreso Nacional y VI Encuentro Argentino y Lationamericano de Trabajo Social. Córdoba
- Lera, C. I. (2015). *Intervenciones profesionales y dimensión asistencial: problematizaciones urgentes desde trabajo social*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Lera, C. I., Rocha, V. C., y Schoenfeld, Z. M. (2022). El detrás de escena de las intervenciones de Trabajo Social: Una aproximación investigativa. *Escenarios*.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. D.O. No. 31062.
- Lorente Molina, B., y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. Cinta De Moebio. *Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (61), 95–109. Recuperado a partir de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/48583>
- Mallardi, M. La intervención en Trabajo Social: Mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional. *Contribuciones al ejercicio profesional crítico*, 2017, vol. 79.
- Mántaras, M. B. (2016). *Inclusión educativa. Controversias, paradojas y tensiones de un concepto epocal*. Universidad Nacional del Litoral.
- Mendizábal, N. (2007) *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Míguez, P., Bonelli, S. y Nistal, M. (2023). *Trayectorias escolares: ¿Cuántos estudiantes abandonan la secundaria en Argentina?*. Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina: Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*

- (Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica).  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas-educativas-final.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_nacional\\_indicadores\\_educativos\\_2021\\_2\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: La escuela como un lugar de cuidado*.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/eI007832.pdf>
- Ministerio de la Provincia de Santa Fe. (s. f.). La escuela como institución social. Recuperado de  
[https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=191403](https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191403)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2019). *Indicadores educativos: Serie histórica 2012 - 2018 de la Provincia de Santa Fe*.  
<https://educacion.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/sites/2/2023/05/serie-indicadores-2012-2018-V2019.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2023). *Hoja de ruta para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*.  
<https://educacion.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/sites/2/2023/11/Hoja-de-ruta-para-la-Intervencion-Educativa-en-Situaciones-Complejas-Relacionadas-con-la-Vida-Escolar.pdf>
- Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco*. (23).
- Moniec, S. (2016). La intervención sobre lo social como campo de interacción semiótica. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 1, 43-53
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2015). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Serie la educación en debate, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005576.pdf>

- Muñoz C. (2021). De la interdisciplina a las prácticas interdisciplinarias. *Educación y Vínculos*. Año iv, N° 7. ISSN 2591-6327
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). Boletín Desastres N.º 131: *Impacto de la pandemia COVID-19 en la salud mental de la población*. OPS. <https://www.paho.org/es/boletin-desastres-n131-impacto-pandemia-covid-19-salud-mental-poblacion>
- Oszlak, O., y O'donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.
- Otero, A., Corica, A., Vicente, M. (2022). El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. EN: M. Causa, E. Di Piero y P. Santucci (Comps.). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. CABA: Puntoaparte. pp. 96-114. En Memoria Académica.
- Palacios L. (2020). *La inclusión educativa como eje de las políticas públicas en la provincia de Santa Fe desde el 2014 hasta el 2019*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6281/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pietroni, M. (2016). *Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: tensión en una política de la provincia de Santa Fe entre un programa, la voz de los docentes y posibles alternativas conceptuales*. Universidad Nacional del Litoral.
- Rittel, H. W. y Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155-169.
- Scasso, M. G. (2018). ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina?: Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria. *Propuesta educativa*, (49), 32-47. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Propuesta-Educativa-49-dossier-Scasso.pdf>
- Serra, M. (2017). Me duermo pero igual aprendo: experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 10, Núm. 1 pp. 36-63.
- Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). *Hacer escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>

- Soldano, D., y Andrenacci, L. (2006). Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino. *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*, 17-79.
- Steinberg, Cora (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, nº 109.
- Ramos, P. B. (2017). *Programa Educativo Integrador y Tutorial para escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe*. Universidad Nacional del Litoral.
- Redondo, P, (2011). Entre lo social y lo educativo. Notas sobre Políticas y Prácticas frente a la desigualdad en Elichiry, N. (comp.) *Políticas y Prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y la universalización, Ensayos y Experiencias*, Noveduc. <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/07/AAVV-Políticas-y-practicas-frente-a-la-desigualdad-educativa-extracto.pdf>
- Ríos, L. C. y Fernandez, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. 2(2).
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH* (61) <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa .
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rozas Pagaza, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Soldano, D. (2024). *Ni capital ni humano: un alegato en favor de la política social*. *La Vanguardia*. <https://lavanguardiadigital.com.ar/index.php/2024/02/21/ni-capital-ni-humano-alegato-en-favor-de-la-politica-social/>
- Tenti Fanfani, E. (2008). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos* (págs. 127-146). Buenos Aires: Separata

- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63-71.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis* nro. 16. Diciembre 2016. Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*. 28 (51) <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n51/n51a08.pdf>
- Tiramonti, G., Volman, V., y Braga, F. (2022). *¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales?* Argentinos por la Educación. [https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/Consecuencias\\_de\\_interrupcion\\_de\\_clases.pdf](https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/Consecuencias_de_interrupcion_de_clases.pdf)
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNICEF. (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- Vazquez, E; Alzú, M.S. y Sáenz Guillén, L (2025). *Matrícula y segregación escolar en América Latina: una mirada a la última década*. Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.