

Artículos seleccionados

¿Derechos o beneficios?: repensando el Programa de Retención Escolar de Alumnos/as Madres, Padres y Embarazadas de CABA.

Melina Daniela Maffeo^a, Micaela Hermida^b y Virginia Lobato^c

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2025
Fecha de aceptación: 28 de abril de 2025
Correspondencia a: Melina Daniela Maffeo
Correo electrónico: m.danielamaffeo@gmail.com

- a. Licenciada y profesora en Trabajo Social (UBA). Trabajadora Social del Hospital Infanto-juvenil Dra. Carolina Tobar García (CABA).
- b. Licenciada y profesora en Trabajo Social (UBA). Trabajadora Social del Hospital Ricardo Gutiérrez (CABA).
- c. Licenciada en Trabajo Social, UBA. Trabajadora Social Hospital General de Agudos Dr. Cosme Argerich (CABA).

Resumen:

El presente artículo se propone recuperar una producción realizada durante la cursada del profesorado de trabajo social en la Universidad de Buenos Aires. Este escrito tiene por objeto analizar la trayectoria del programa de Retención Escolar de Alumnos/as madres, padres y embarazadas de la CABA. Para reflexionar sobre el proceso de apropiación de esta política, se retoma la perspectiva de los actores educativos (docentes y referentes institucionales), transversalizando como pregunta de indagación ¿qué sentidos se asocian a la terminalidad educativa promovida por el programa desde la perspectiva de los docentes? Asimismo, se propone abordar a la política en términos de trayectoria, develando su no

liberalidad y explicitando sus evoluciones, transformaciones y rupturas. En cuanto a la metodología del documento; el mismo se desarrolla a partir de fuentes secundarias (como legislaciones y bibliografía acorde a la temática) y datos estadísticos, los cuales fueron cumplimentados con material empírico obtenido mediante fuentes testimoniales tales como entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: Políticas educativas - Terminalidad escolar - Alumnas madres.

Summary

This article presents a work produced during the coursework of the Social Work teaching program at the University of Buenos Aires. The purpose of this article is to analyze the history of the Retention Program for Parents and Pregnant Students in Buenos Aires City. To reflect on the appropriation process of this policy, the perspective of educational actors (teachers and institutional leaders) is taken up, cross-cutting the question of inquiry: What meanings are associated with the educational completion promoted by the program from the perspective of teachers? It also proposes to approach the policy in terms of its history, revealing its illiberal nature and explaining its evolutions, transformations, and ruptures. Regarding the methodology of the document, it is developed from secondary sources (such as legislation and bibliography relevant to the topic) and statistical data, which were complemented with empirical material obtained through testimonial sources such as semi-structured interviews.

Key words: Educational policies; School completion; Student mothers.

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco del Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires y tiene por objeto reconstruir y analizar la trayectoria del Programa de Retención Escolar de Alumnos/as Madres, Padres y Embarazadas (PREAMPyE) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Este programa tiene como propósito garantizar la continuidad educativa de estudiantes embarazadas, madres y padres.

El análisis se centra en el proceso de apropiación institucional de esta política desde la perspectiva de sus actores, considerando los intereses en disputa en el campo político-educativo, las estrategias implementadas y las percepciones del cuerpo docente sobre su funcionamiento. A partir de ello, el estudio se orienta en torno a la siguiente pregunta de indagación: ¿qué sentidos se

asocian a la “terminalidad educativa” promovida por el Programa desde la perspectiva de les¹ docentes?

A partir de este abordaje, el artículo desea aportar al debate sobre el rol del Estado en la garantía del derecho a la educación de este grupo, así como las tensiones inherentes a la implementación de políticas de inclusión en las instituciones educativas.

Desde un enfoque metodológico, se retoma la propuesta de Stephen Ball (2002) sobre el análisis de la política como trayectoria. El mismo, permite comprender cómo las políticas evolucionan, se transforman y, en algunos casos, decaen a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, revelando también sus incoherencias.

El presente análisis se sustenta en una estrategia metodológica que articula el estudio de fuentes secundarias como leyes, disposiciones normativas, resoluciones

1. El lenguaje no sexista, inclusivo y no binario, tensiona y deconstruye a las discursividades. Por ello, produce nuevos efectos de sentido y establece espacios inéditos del saber y de la legitimación de la diferencia. Cuando un sujeto utiliza la x y la -e, interviene su discurso con el fin de mostrar una objeción al binarismo femenino-masculino e incluir identidades que no se autoperceben desde esa lógica (Tosi, 2023).

ministeriales, documentos internos y datos estadísticos con la producción de material empírico. Este último fue recolectado a través de entrevistas semiestructuradas realizadas durante el último trimestre de 2023 a una Coordinadora y dos referentes institucionales del Programa que desempeñan su rol en instituciones de la zona sur de la CABA.

El artículo se organiza en tres secciones. En primer lugar, se analiza la política como texto, abordando su formulación en distintos niveles (regional, nacional y jurisdiccional) y las normativas fundamentales que le dan sustento. En segundo lugar, se examina la política como discurso, desde la perspectiva de sus actores, explorando las disputas, estrategias y significados construidos en su implementación. Finalmente, se presentan reflexiones e interrogantes surgidos a lo largo del trabajo.

Políticas educativas en América Latina en el siglo XXI: la política como texto

La política como texto (Ball, 2002), refiere al producto del trayecto sinuoso e imprevisto impulsado por las distintas arenas políticas, de cada contexto, mediante peleas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública (Senen Gonzalez y Vilella Paz, 2009:4). El programa elegido para el análisis de este artículo, tuvo su origen en la década de los noventa en un marco de crisis del Estado de Bienestar Keynesiano que produjo la recomposición de posturas neoliberales y neoconservadoras en la región que, en el campo educativo, se aglutinaron en torno a la «Nueva Derecha» (Feldfeber, 1997). En este contexto se discute la reforma educativa en nuestro país que, con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), regula la educación a nivel nacional y reestructura su organización extendiendo la obligatoriedad a través del ciclo de Educación General Básica. En términos de políticas de “inclusión” se ponen en marcha planes y programas focalizados de apoyo a los más necesitados en línea con los discursos de los Organismos Internacionales (O.I). Con el inicio del siglo XXI, se suceden movimientos en la región con la asunción de gobiernos democrático-populares que recuperan el protagonismo del Estado en la definición e implementación de las políticas generando cambios orientados a la ampliación de derechos. Este periodo, que Thwaites Rey y Ouviaña (2018) caracterizan como “Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina” (CINAL), coloca el foco en la “inclusión” de sectores históricamente excluidos, incorporando al sis-

tema a quienes nunca pudieron acceder o fueron expulsadas (Rinesi, 2016). Prevalece una retórica de inclusión en términos de derechos universales que se contraponen a las políticas individualistas, focalizadas y compensatorias de la década anterior, otorgando centralidad a la recomposición del lazo social desde un rol principal del Estado, reafirmando a la política pública como forma legítima de intervención y una redefinición de las políticas sociales en términos de garantía y reconocimiento de derechos (Saforcada, 2012). De acuerdo con Feldfeber y Gluz (2020), en este contexto político se produce un aumento de la inversión educativa y se sanciona una segunda “ola” de nuevas leyes generales de educación siendo fundamental la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que establece la obligatoriedad del nivel secundario. Asimismo, se establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para cada nivel, constituyendo una base común de contenidos que den respuesta a la fragmentación del sistema (Schoo, 2013). En cuanto a políticas sociales vinculadas se sancionan las leyes de Protección integral de los derechos de NNyA (2005) y de Educación Sexual Integral (2006).

Durante los gobiernos de Cristina Fernandez (2007-2015) se destacan la sanción de la Asignación Universal por Hijo/a para Protección Social (AUH) por Decreto N° 1602 en el año 2009, conformándose como una de las políticas de mayor impacto en materia de inserción y continuidad educativa incorporando sectores históricamente excluidos y; la Ley de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales” (2009), que incluye a la educación como derecho protegido de toda discriminación. Las condicionales establecidas en la AUH tienen como objetivo garantizar el derecho a la salud y la educación de todas las NNyA. Aunque no se trata de una política dirigida a un género específico, se observa que el 90% de las personas beneficiarias son mujeres.

Continuando con esta contextualización histórica, es posible mencionar que a partir del 2015 con la asunción de la alianza Cambiemos, también se produjeron cambios en materia de política educativa. Como transformaciones significativas, se puede identificar a la creación y presentación del Plan Estratégico Nacional «Argentina Enseña y Aprende» con los ejes y objetivos prioritarios de la política educativa federal para el periodo 2016-2021. En su articulado establece que “todas las escuelas del país deben organizar un equipo docente referente de ESI, con enfoque interdisciplinario, que funcione como

nexo con los equipos jurisdiccionales y actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento". Resulta importante destacar esta disposición ya que reconfigura la organización de los Equipos de trabajo en las escuela y genera transformaciones en las funciones de los referentes del Programa analizado. Asimismo, se crea el Plan Nacional ENIA (2017) primera política pública que plantea una intervención integral e intersectorial sobre el embarazo no intencional en la adolescencia. Durante el gobierno de Fernández, se sancionan diversas normativas desde el CFE vinculadas a la emergencia por COVID 19, entre las que se destacan el programa "Acompañar: Puentes de igualdad" y el Fondo Federal "Vuelve a la escuela", así como las políticas sociales vinculadas a la sanción de la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2022).

Políticas educativas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)

En 1996, tras la elección de Fernando de la Rúa como jefe del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA), se crea el programa de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), con el objetivo de «diseñar, ejecutar, monitorear, dar seguimiento y evaluar políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejora de la calidad, en los distritos educativos con población de mayor vulnerabilidad social» (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008).

En el marco de esta iniciativa, se implementarán las primeras políticas estatales dirigidas al acompañamiento de adolescentes en situación de embarazo y/o maternidad en escuelas secundarias ubicadas en la zona sur de la CABA. Estas acciones marcaron el inicio del Programa, orientado a abordar las necesidades específicas de este grupo de estudiantes y a garantizar su inclusión en el sistema educativo, generando una estructura de apoyo integral para su permanencia.

En 2002 el GCBA extiende la obligatoriedad de educación al nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones (Ley N° 898) siendo pionera en este aspecto. Esta norma fue acompañada por medidas como la am-

pliación de un programa de becas, la instrumentación de estrategias educativas para sostener la continuidad de los estudios en las situaciones de embarazo y de maternidad o paternidad adolescente, la construcción de escuelas de Nivel Medio y creación de las "Escuelas de Re-ingreso" a partir de 2004 (Gorostiaga, 2012).

En 2006 se establece la enseñanza de la ESI en todos los niveles obligatorios y en todas las modalidades del sistema educativo del GCBA (Ley N° 2110). Asimismo, es preciso mencionar que estas disposiciones son atravesadas por políticas en materia de niñez y salud sexual como la Ley 114 de Protección integral de los derechos de NNyA² (1998) y la Ley Nacional de salud reproductiva y procreación responsable N° 418 (2000).

De la focalización ¿a la universalización? Algunas notas sobre los recorridos de ésta política

A lo largo de los años, el programa ha sido modificado mediante la sanción de diversas resoluciones. Asimismo, estos cambios también han afectado su dependencia institucional.

En principio tal como fue aludido, su implementación fue segmentada realizándose únicamente en algunas escuelas secundarias de la zona sur de CABA, en el marco del Programa ZAP.

En estas escuelas, el embarazo adolescente representaba una problemática de gran envergadura que dificultaba la continuidad educativa. En 1999 el programa ZAP se desarrollaba en seis escuelas de la zona sur, con la participación de 12 docentes referentes y un alcance de 130 estudiantes³. Esto reforzaba un sesgo de clase asociando el embarazo adolescente con un sector y territorio determinado.

Sin embargo, tal como refiere Malizia (2023) si bien el Programa se inició como una política focalizada en territorio y población, implicó una redefinición del sentido del derecho a la educación, ya que se empezó a diseñar una política educativa que intentaba garantizar el derecho a la educación de esta población en particular. Las

2. Con el fin de facilitar la lectura, se utilizarán las siglas NNyA para referirse a "niños, niñas y adolescentes"

3. Aunque el representante del GCBA pertenecía a la UCR, un partido con marcadas diferencias político-ideológicas respecto del neoconservadurismo que impulsaba la reforma educativa a nivel nacional, se observa un paralelismo con los programas de inclusión focalizados de orientación neoliberal

prácticas orientadas a abordar esta problemática surgen inicialmente desde la propia comunidad educativa cuando en 1995 docentes y equipos directivos comenzaron a visibilizar la problemática en una de las EMEM de Villa 20 y diseñaron un dispositivo de intervención: los “grupos de reflexión”. Este espacio de diálogo, desarrollado en horario escolar, permitía a les estudiantes pensarse en su rol de adolescentes, estudiantes y madres, concebidos como categorías no excluyentes (Schiariti y Gallo, 2021:1). Posteriormente, esta iniciativa es incorporada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), consolidando un proceso que experimentó diversas transformaciones según el contexto socio político, pero en el que la demanda social antecedió la acción estatal. En función de esto, se fueron adoptando distintas medidas como la promulgación de la Disposición 068/00, que establecía la posibilidad de reincorporación en casos de abandono escolar, y la sanción de la Ley N° 709/01. Esta última establece un régimen especial de inasistencias justificadas, permitiendo hasta cuarenta y cinco (45) días no computables para la reincorporación, utilizables antes o después del parto. Además, otorga a los estudiantes varones que acrediten su paternidad un total de cinco (5) inasistencias justificadas continuas y no computables (Artículo 3, Ley N° 709/01). Asimismo, la norma contempla que quienes amamanten puedan retirarse del establecimiento una hora por día durante el primer año de vida del bebé. Dada la relevancia de la temática, la Resolución 670/2003 estableció que el programa pasará a depender de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación. En este marco, se aprobó la creación del proyecto «Retención de alumnas/os madres, padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires», permitiendo su expansión a todas las escuelas secundarias de CABA. En 2006, el proyecto se transformó en un programa, manteniendo su misma dependencia institucional e incorporando medidas fundamentales para promover la continuidad educativa entre las cuales se destacan: la autorización para que les estudiantes mapadres asistan al establecimiento educativo con sus hijos y la prioridad en el otorgamiento de vacantes en escuelas infantiles y jardines maternales para hijos de alumnas inscriptos en el programa. Es importante mencionar que las transformaciones sufridas por esta política no sólo estuvieron ancladas a las disposiciones y el contexto local, sino que se mantuvieron íntimamente ligadas a la política gubernamental nacional. En relación a ello, es posible sostener la relevancia que cobra la ESI sancionada durante el 2006 y asociada a un plexo de derechos de carácter universalista. Esta ley reconfigura los obje-

tivos y el margen de acción del Programa, ampliando sus horizontes en el acompañamiento de les estudiantes desde una perspectiva de las mapaternidades que no se restrinja a la concepción (o anticoncepción) sino que abarque una mirada integral de la sexualidad y el modo en que ésta se inscribe en los proyectos de vida de les estudiantes. Tal como lo expresa una referente del Programa:

“Yo creo que la ESI es una política que ha impactado en el Programa, en hacer visible esta temática como un área de responsabilidad y abordaje en la escuela. Entender que una piba estudiante que está embarazada, no es algo que pasó fuera de la escuela y eso no incumbe a la escolaridad (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023).

Ese mismo año, con la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), se introdujeron modificaciones sustantivas en los objetivos del Programa, ampliando la población destinataria e incorporando acciones de promoción de la salud y prevención del embarazo adolescente, todo ello desde una concepción integral de la sexualidad. A partir de estos cambios, las estrategias de intervención del Programa se organizan en torno a tres ejes de acción, que se adecúan a los contextos y necesidades de cada escuela: Acompañamiento institucional para la implementación de estrategias de inclusión escolar; Implementación de la ESI y; Articulación intersectorial para el ejercicio efectivo de los derechos. En ésta línea, en 2007 se sancionó la resolución N° 4799, la cual estableció el derecho de les alumnas mapadres y/o alumnas embarazadas a retirarse anticipadamente de clase con el fin de garantizar el acceso a los controles de salud y prácticas de cuidado. Esta disposición evidenció la necesidad de una intervención articulada, y dio lugar a un fortalecimiento de los vínculos entre el Programa y otros actores del sistema educativo, así como con el sector salud, promoviendo un abordaje integral y situado de la problemática. Asimismo, políticas como la AUH han contribuido a sostener las trayectorias educativas.

En este sentido, a partir de la variable “tasa de retención” que incorpora el Programa, es posible identificar que en el período comprendido entre 2005 y 2014 el promedio de retención osciló al 75% de estudiantes acompañados, alcanzado un 79% en el 2009, acontecimiento coincidente con la aplicación de la Universal por Hijo (AUH). Dicho incremento fue sostenido durante

varios años, alcanzado en 2017 un 89% de retención sobre un total de 2170 estudiantes en 155 escuelas con 214 referentes docentes. En función de esto, es pertinente traer las palabras de Feldfeber y Gluz (2019) que postulan a la AUH como una política de protección de la infancia que pretende intervenir tanto en las condiciones de vida de las familias como en su inserción en el sistema de protección social, el acceso a la salud y la educación. En relación con la inserción en el nivel medio se registró un incremento del 30% de pedidos de vacantes para el año siguiente a su implementación.

Retomando los cambios sufridos por esta política, para el año 2015 se modifica la perspectiva gubernamental en materia educativa, sosteniendo un gobierno nacional y jurisdiccional en una misma línea política, donde los proyectos de inclusión tendieron a proponer estrategias individualizantes basadas en resultados, con acciones dissociadas del proceso integral de enseñanza y aprendizaje. En este marco, se evidenció una reducción en la cantidad de referentes institucionales de la temática en varias escuelas donde funcionaba el Programa. Esta situación derivó en la presentación de un amparo, impulsado por docentes y canalizado por la Asesoría Tutelar, que obligó al Estado porteño a restablecer el funcionamiento adecuado del Programa, tras constatar-se la disminución de módulos y del acompañamiento a los estudiantes y referentes en las escuelas. Como resultado el Programa no solo logró mantenerse vigente, sino que incluso amplió su alcance: hacia el año 2023 se encontraba activo en 164 escuelas, con la participación de 239 referentes institucionales y una cobertura de 621 estudiantes. En 2017 a nivel nacional se crea el Plan de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA), que con un enfoque basado en derechos, género y equidad social, propone un abordaje integral e intersectorial de la problemática. Este plan involucra la intervención de los ministerios de Desarrollo Social, Salud y Educación, junto con el aporte de organizaciones clave de la sociedad civil. Las experiencias previas de políticas sectoriales como el Programa analizado enriquecieron el diagnóstico y la formulación de propuestas del Plan ENIA.

En el contexto político actual, con la asunción de Javier Milei a nivel nacional y de Jorge Macri en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes se han expresado abiertamente en oposición a la Educación Sexual In-

tegral (ESI), la Interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y la perspectiva de género, se evidencia un proceso sistemático de desmantelamiento de políticas públicas orientadas a la inclusión, la equidad de género y el acceso a derechos. Este giro político se traduce en una drástica reducción del presupuesto destinado a áreas estratégicas, así como en el desmantelamiento de programas fundamentales, entre ellos el Plan ENIA, que había logrado una disminución del 50% en los embarazos no intencionales en la adolescencia. Asimismo, se concretó el cierre de instituciones clave, como el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad. Por primera vez en más de tres décadas Argentina carece de una estructura institucional dedicada específicamente a las políticas públicas de género a nivel nacional quedando relegado al rango de Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género, con una capacidad operativa profundamente disminuida. Esta degradación institucional ha tenido impactos concretos en la sostenibilidad de las políticas sociales y educativas. Según el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 2025⁴), durante el primer año de gobierno de Milei más del 90% de las políticas dirigidas a mujeres, disidencias y niñas han sido recortadas, derogadas o están en riesgo. Entre los casos más emblemáticos se destacan la caída del 98% en la cobertura del Programa Acompañar y la reducción del 82% en su presupuesto, además del debilitamiento de la línea 144.

En el ámbito educativo, la eliminación de instrumentos clave como el Fondo Nacional de Incentivo Docente, la suspensión de obras de infraestructura escolar y los recortes en becas estudiantiles se inscriben en un contexto de caída interanual real del 50% en el presupuesto destinado a la educación. A nivel de la jurisdicción porteña, esta línea de acción se profundiza con la reciente decisión del gobierno local de revisar los contenidos de la ESI, bloqueando temporalmente el acceso a los materiales pedagógicos bajo el argumento de garantizar su «neutralidad». Esta ofensiva contra la ESI se inscribe en un discurso que la vincula al adoctrinamiento, obviando su carácter legal y su respaldo en los derechos humanos. En este contexto, las disputas sociales y simbólicas se encuentran fuertemente polarizadas, lo que ha reactualizado las tensiones entre los distintos sectores de la comunidad educativa y ha puesto de manifiesto una perspectiva hegemónica sostenida a través del discurso y la praxis

4. Disponible en: <https://cels.org.ar/anuarioultraderecha/derechos/>

por actores gubernamentales claves, que ponen en jaque permanentemente que valores como la inclusión, la equidad y el respeto por las diferentes identidades y formas de vida sea apropiados e incluidos en la vida escolar.

De acuerdo con las entrevistadas la política se sustenta actualmente desde la militancia y vigilancia constante de los derechos adquiridos por parte de los equipos (coordinación, docentes, operadores territoriales) lo que no suele corresponderse con la voluntad política ni la remuneración percibida por les docentes:

“te diría que formación docente en embarazo, maternidad-paternidad adolescente en no vi, yo siempre me meto en los cursos y los hago para ver qué dicen, pero ni hubo. El programa existe porque está instalado y porque es histórico, pero yo no sé si hay ahí un deseo real de sostenerlo” (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023).

Anteriormente se intentaron abordar las transformaciones y rupturas del programa a partir de las políticas jurisdiccionales y a nivel nacional, pero ahora resta preguntarse ¿qué sucede con la perspectiva de los actores que protagonizan dicha política? Es preciso suponer que la puesta en acto de la misma produce distintos significados y prácticas que dependen de los factores contextuales y coyunturales, pero también de la capacidad de agencia de los actores.

¿Alguien quiere pensar en los niños? Características de las trayectorias escolares de los adolescentes que forman parte del programa.

Como fue relevado anteriormente, a partir del año 2003 con el advenimiento de un nuevo gobierno nacional, se produce una reconfiguración de las políticas.

Los cambios que se introdujeron a partir de la obligatoriedad del nivel y el enfoque de derechos universales proponen un corrimiento de la noción de trayectorias escolares de un problema individual (lógica liberal) a la de un problema que debe ser atendido sistemáticamente (Terigi, 2009) en pos de garantizar trayectorias continuas y completas.

Esto implica cuestionar las trayectorias teóricas planteadas por el viejo sistema educativo y reelaborar propues-

tas pedagógicas en el marco de las trayectorias reales. En este sentido, el acompañamiento institucional desempeña un papel crítico en la continuidad o el abandono de los estudios. Esta problemática se agudiza en territorios con altos índices de desempleo e ingresos por debajo de la media de esta Ciudad, como es el caso de las escuelas donde se desempeñan las referentes entrevistadas. Al respecto, una de ellas señala: “La escuela es tierra de nadie, tanto territorial como simbólicamente (...) Tenemos pibas que pueden venir de Villa 20, de Cildañez, de la Oculta, o alguna de Pompeya, entonces esto nos obliga a establecer lazos con muchos sectores” (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). Estos datos permiten visibilizar las condiciones de vida y los itinerarios educativos de les estudiantes, fuertemente condicionados por su origen social (Kantor, 2009). En muchos casos, sus trayectorias escolares se caracterizan por la intermitencia, combinando experiencias de repetición con períodos de abandono temporal. Estas condiciones, sumadas a la situación particular de mapaternidad, requieren intervenciones especializadas y una articulación efectiva con otros sectores del Estado, en línea con el principio de corresponsabilidad establecido en la Ley 26.061.

En este sentido, la colaboración intersectorial e interjurisdiccional se configura como una variable clave para el sostenimiento de las trayectorias educativas, aunque docentes y referentes enfrentan limitaciones que condicionan sus posibilidades de acción. Según lo señalado por una de las entrevistadas, les estudiantes frecuentemente presentan situaciones en las que resulta sumamente complejo intervenir debido a la multiplicidad de variables y sectores involucrados. Así lo expresaba una de las referentes:

“Por más que ellas quieran terminar, la vida las termina pasando por encima. Llega un punto en el que te preguntas: ¿qué más le vas a pedir a un docente? Le pides que le mande 15 trabajos, y la chica no pudo hacer ninguno” (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). En este marco, la obligatoriedad si bien representa un avance normativo y una conquista social, continúa enfrentando desafíos de carácter estructural, cultural y pedagógico (Tenti Fanfani, 2007).

Aún cuando la escuela implemente mecanismos de accesibilidad que promuevan la inclusión y la permanencia si las personas en situación de mapaternidad no cuentan con espacios de cuidado para sus hijos, acceso a una

vivienda digna o ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas, será extremadamente difícil que puedan completar sus estudios.

“El Programa de las Mamitas”: Condiciones institucionales para llevar a cabo el Programa en las escuelas

Para introducir este apartado, es pertinente delimitar qué se entiende por condiciones institucionales. Estas se definen como el conjunto de recursos, dispositivos y facilitadores que la escuela pone a disposición para la implementación del Programa, así como también los obstáculos que dificultan su desarrollo. En articulación con las acciones de los sujetos que habitan la institución, estas condiciones configuran un discurso político, en tanto “crean significados, influyen, disputan, generan respuestas, abordan contradicciones e intentan representaciones de las políticas a través de una serie de oposiciones discursivas” (Senen Gonzales y Vilella Paz, 2009: 5).

En este marco, la figura del referente institucional, dentro de un programa con las características previamente señaladas, encarna un posicionamiento que interpela y tensiona los sentidos tradicionales de la escuela y del rol docente. Aunque la designación de quienes asumen esta función se acuerda de forma conjunta entre el equipo de conducción y el Programa, se sugiere que las personas seleccionadas sean docentes, y no personal administrativo, y que cuenten con módulos horarios sin estudiantes a cargo con el fin de posibilitar el desarrollo de acciones de acompañamiento y articulación personalizadas. En el caso de las autoridades escolares, su rol se torna fundamental, ya que son las encargadas de implementar o no prácticas de acompañamiento a las situaciones de paternidades adolescentes, lo que impacta directamente en el trabajo de las referentes. En este contexto, una de ellas describe cómo los cambios en la conducción escolar han influido en el Programa. Anteriormente, los permisos⁵ escolares eran más flexibles, permitiendo que un estudiante se retirara sin mayores inconvenientes. Actualmente, este proceso se ha complejizado, ya que el equipo directivo realiza múltiples cuestionamientos antes de autorizar una salida anticipada. En la misma línea, una de las entrevistadas expone las dificultades que enfrenta en su tarea cotidiana con las autoridades

escolares, particularmente en relación con la necesidad de realizar abordajes conjuntos, señalando: “En muchas oportunidades, terminan mandándome a las pibas a mí. Es como que hay una embarazada o fue madre, y deciden que venga conmigo. Hasta hace muy poco, para los directivos éramos las de «el Programa de las mamitas»” (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023).

La dificultad de algunos actores para reconocer el enfoque transversal propuesto por el PREAMPyE se evidencia en las condiciones laborales del nivel medio. La organización del trabajo docente basada en la asignación de horas de clase, característica de este nivel, sigue siendo el factor estructurante de la tarea. Esta modalidad dificulta la concentración institucional y la implementación efectiva de los objetivos del programa, ya que limita la disponibilidad de tiempo para la planificación conjunta y el acompañamiento integral de los estudiantes. Esta organización también genera y reproduce otros problemas igualmente graves, como el ausentismo docente y la rotación del personal (Terigi, 2008).

Para los representantes del Programa, la situación implica una doble dificultad, ya que su labor de acompañamiento requiere estar al tanto de lo que ocurre institucionalmente y trabajar con situaciones emergentes, lo que a menudo se superpone con sus horas de clase. Como expresa una de ellas: “A veces también la falta de tiempo (es un obstáculo), a veces uno va a la escuela tiene tres cursos tiene que darle lengua, te viene la piba que te dice quiero ir al CeSAC, ahí te dicen vení el lunes, la piba te llama desde el CeSAC a las once que vos estás en otra escuela diciendo “no me quieren atender” (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). El vínculo establecido trasciende los muros de la escuela e incide en la vida cotidiana de los estudiantes que acompañan, lo que provoca que los límites de espacio y tiempo se vuelvan difusos. Aunque se procura organizar las intervenciones dentro de las tres horas destinadas a los proyectos, siempre surge la necesidad de estar disponible más allá de esos tiempos establecidos. Como señala una de las entrevistadas: “Tenés que estar el lunes, el martes, desde tu casa, cuando la chica o el chico tiene una necesidad, y bueno” (NM comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). En relación con ello, otra de las referentes menciona: “Pero trabajas con seres humanos. ¿Qué le vas a decir a la chica que te llama el 26 de

5. En palabras de las entrevistadas, se llama permisos a concesiones y flexibilizaciones del equipo escolar hacia el estudiantado.

enero, «estoy de vacaciones, llámame otra vez en marzo»? ¡No! Entonces, nada. Te llaman el fin de semana, un día de semana, y tenés que estar” (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023). Las condiciones laborales actuales impactan directamente en el malestar y la resistencia de los docentes no referentes para generar propuestas de acompañamiento y evaluaciones alternativas para los estudiantes. Una docente expresa “el desgaste nuestro como población docente de tener quizá tres turnos, te impide brindar realmente una trayectoria por fuera de la escuela que acompañe la adquisición de los saberes en las pibas y los pibes” (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). Además, se señala que las horas asignadas a los módulos de los Programas Socioeducativos reciben actualmente una remuneración menor y con altas tardías que no se ajustan a los plazos laborales. De esta manera, la participación en estos programas se ha vuelto una forma de militancia, ya que el pago por hora es la mitad del que se recibe por una cátedra común, que de por sí ya es bajo. Como señala una entrevistada: “El cuadro laboral es bastante adverso, desregularizado y poco valorado”, y agrega: “Igual lo haría, aunque no me lo paguen (LS, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023). Estas condiciones laborales, junto con los elevados niveles de implicación emocional que exige la tarea, generan procesos de desgaste y malestar que pueden afectar negativamente a los docentes referentes y en sus intervenciones.

Resignificando el rol: estrategias llevadas a cabo por las referentes para desarrollar su tarea en la cotidianeidad

La función del referente institucional no solo adquiere relevancia operativa dentro de la escuela, sino también un carácter estratégico como figura de resistencia frente a los procesos de ajuste y desarticulación de políticas públicas.

Su trabajo, en tanto articulador entre las dimensiones pedagógicas, subjetivas y sociales, se vuelve un punto de anclaje clave para sostener prácticas de cuidado, acompañamiento y garantía de derechos en un contexto adverso. De las entrevistas realizadas se desprende que la decisión de asumir el rol de coordinadoras y/o referentes del Programa estuvo inicialmente motivada por sus propios intereses y por el vínculo previo que mantenían con los estudiantes. Aunque sus trayectorias laborales y personales fueron diversas (militancia, capacitaciones,

entre otras), la relación construida con les estudiantes facilitó su convocatoria de les Directives para ser parte del Programa. En palabras de una de las referentes, “Los chicos venían y me contaban sus cosas. Siempre me pareció que era bueno mirar y no sólo ver, escuchar y no solo oír” (LS, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023). Siguiendo con la misma lógica, la otra docente refiere “ya sos “la de las madres”, “la de la ESI” “la de inclusión” como que tenés como un puestito ahí (...) que vas ahí como “maternando” en algún punto también, que a veces es un error y hay que regularlo” (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).

Este último enunciado resulta especialmente significativo, ya que pone en evidencia la dimensión afectiva del acompañamiento y la construcción de un rol que trasciende lo pedagógico, asumiendo características maternales. Esta situación puede vincularse con la feminización del trabajo docente, fenómeno que no solo responde a la mayor presencia de mujeres en el ámbito educativo, sino también a la construcción de una identidad profesional asociada al cuidado y la contención (Morgade, 1997). A partir de los relatos analizados, se observa que las prácticas de acompañamiento a les mapadres tienden a ser interpretadas en clave de cuidado. Si bien el cuidado es reconocido como un derecho humano (Dossier, 2023), resulta problemático que se lo asocie exclusivamente con la maternidad, reforzando un modelo de profesora-madre. Esta asociación no solo surge de las percepciones de les estudiantes, sino también de otros actores institucionales, quienes, por ejemplo, se refieren al PREAMPyE como el de las “mamitas”. Por otra parte, identifican que la coyuntura política y la reactualización de viejos debates en torno a los derechos humanos, en general, y a las temáticas vinculadas con educación sexual integral, en particular, generan múltiples resistencias y tensiones en el escenario actual. En los testimonios de las entrevistadas se enfatiza que el acompañamiento suele estar dirigido principalmente a alumnas, lo que refuerza una lógica en la que mujeres cuidan a otras mujeres.

En este sentido, el género, entendido como un concepto relacional, no solo funciona como una herramienta de análisis de las dinámicas sociales dentro de la escuela, sino también como un instrumento para visibilizar cómo el patriarcado y la heterocisnormatividad influyen en la implementación del Programa. Los discursos que cuestionan a la Educación Sexual Integral (ESI) no puede analizarse de manera aislada del Programa. Mientras

que el Programa se fundamenta en perspectivas de derechos, género y diversidad, promoviendo prácticas que favorecen la implementación de la ESI en las escuelas, las resistencias a su aplicación suelen apoyarse en modelos tradicionalistas que conciben la escuela, la sexualidad y la adolescencia desde una perspectiva restrictiva y normativa.

En el contexto sociopolítico actual, caracterizado por la reactivación de discursos conservadores y la disputa por la legitimidad de los enfoques de género y diversidad en la educación, el Programa enfrenta resistencias que no solo buscan obstaculizar su implementación, sino que también desafían los principios pedagógicos y políticos sobre los cuales se sustenta. Este escenario exige que los docentes adapten y redefinan sus estrategias de enseñanza, confrontando las limitaciones impuestas tanto por las estructuras institucionales como por los marcos ideológicos predominantes. Como señala una de las entrevistadas: "El cuestionamiento también hay que transformarlo en un espacio de enseñanza" (LS, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023). Esto sugiere que, más allá de las dificultades y resistencias, el cuestionamiento puede convertirse en una herramienta pedagógica. Este enfoque implica que los desafíos que surgen pueden ofrecer también la posibilidad de ser integrados en el proceso de enseñanza, generando un espacio de reflexión crítica y aprendizajes colectivos. En este contexto, las propuestas pedagógicas se desvían de su narrativa original, requiriendo la implementación de estrategias singulares, flexibles y contextualizadas. Una docente señala:

Las materias son la oportunidad para sostener esto que hoy está bastante cuestionado, ¿quieres ortografía? Bueno, metámosle esto que es a lo que se está resistiendo dentro de la ortografía, porque si no también te aparece un poco de miedo, del temor a la denuncia, el temor al cuestionamiento porque está pasando mucho en las escuelas (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023).

Este temor encuentra fundamento en una creciente tendencia global hacia el autoritarismo y la polarización política, especialmente en contextos donde los gobiernos de derecha buscan restringir el acceso a la información y limitar la educación en temas de sexualidad, identidad de género y derechos reproductivos.

¿Beneficios o Derechos?: Algunas nociones vinculadas a las percepciones de la mapaternidad adolescente en el ámbito escolar

Coincidimos con Ball (2002) en que las políticas configuran procesos discursivos complejos, mediados por el contexto e inscritos en las instituciones. No obstante, los relatos de las entrevistadas permiten identificar puntos de conexión en torno a un obstáculo recurrente en la implementación del Programa: la resistencia de los docentes. En este sentido, la Resolución N°4799/2007 resulta clave para analizar cómo los lineamientos políticos y las prácticas institucionales entran en tensión, evidenciando la brecha entre el texto normativo y su aplicación concreta.

Como menciona una de las docentes entrevistadas, aún persisten dificultades en los discursos y prácticas de los profesores para garantizar que les estudiantes mapadres puedan retirarse anticipadamente de las clases. Esta resistencia responde a una lógica que enfatiza el supuesto "privilegio" que representan estas medidas, generando cuestionamientos constantes a su legitimidad.

Estas tensiones no se presentan de manera homogénea, sino que se entrecruzan con diversas representaciones sobre el derecho a la educación y la equidad. Por un lado, se identifican prejuicios estrechamente vinculados con concepciones tradicionales de la sexualidad. En esta línea una de las referentes menciona que: "(Existe) mucho prejuicio de ¿por qué se embarazó?, y «mirá la edad que tiene (...)». Entonces ahí hay como varios tipos de resistencias del docente. La que tiene que ver con romper estructuras de crianza y concepciones en relación con la maternidad en la adolescencia, que creen que siempre es no deseada, que siempre es por culpa de la piba" (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). Estos discursos pueden vincularse con la persistencia de un modelo moralizante de la sexualidad. Como explica Morgade (2017), a lo largo de la historia han coexistido tres modelos que configuraron el ideario de la educación sexual escolar: el biologicista, el médico y el moralizante. Este último "enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el 'deber ser'), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes" (ibídem: 4). En este sentido, resulta relevante repensar cómo la mapaternidad es frecuentemente interpretada como una experiencia necesariamente no

deseada y problemática, una percepción que no siempre coincide con la vivencia de les estudiantes. Una de las referentes señala que esta visión parcial incide en la subjetividad de les docente, señalando que: “cuando la resistencia es porque no puedo comprender la situación porque me parece ajena a la realidad que yo viví, o la realidad que a mí me enseñaron que era la “normal” y bueno ahí se hace difícil la tarea”. (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023). Asimismo, destaca que la deconstrucción de esta perspectiva es el resultado de un trabajo continuo de reflexión dentro del equipo del PRAMPyE.

Este proceso permite delinear nuevas estrategias de intervención que trascienden la noción del embarazo adolescente como un error o un mero descuido: “en principio creemos que es un error el embarazo pero después en el intercambio empieza a aparecer algo del deseo y ese descuido no fue tan descuido y a veces esta llegada les resignifica la vida un montón a las pibas” (LS, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023).

Desde esta perspectiva, el acompañamiento no solo implica garantizar derechos, sino también cuestionar las representaciones hegemónicas sobre la maternidad en la adolescencia. Esto implica reconocer la diversidad de experiencias y significaciones que les estudiantes construyen en torno a su propia realidad, superando abordajes reduccionistas que tienden a patologizar o estigmatizar la mapaternidad adolescente, promoviendo en su lugar intervenciones que parten del respeto por las trayectorias individuales y los proyectos de vida de les jóvenes. Se puede identificar además como al contrario, en ocasiones, la mapaternidad se configura como motor para finalizar los estudios. Esta realidad se ve obstaculizada por discursos que, inscritos en una lógica patriarcal y excluyente, tienden a atribuirles sentidos negativos a las estudiantes destinatarias de la política y representarlas como víctimas o como insuficientemente responsables en los cuidados. Dichos discursos se reflejan en prácticas docentes que refuerzan desigualdades y barreras en el acceso a la educación. En este sentido, una de las entrevistas ilustra cómo estas representaciones influyen en el trato institucional, comentando que: «Cuando nos encontramos en las capacitaciones con otros colegas, todas decimos: (los obstáculos) son les docentes que no mandan los trabajos para que las pibas hagan. Una de dos: Mandan una pavada de cuatro renglones tipo «¿De qué color era el caballo blanco de San Martín?» para Historia, como ningunaéndolas. O te dicen «ya te lo mando» y va pasando todo el trimestre, de

modo que la piba no pudo hacer nada. Algunas personas a fin del bimestre consideran en poner un aprobado porque «pobrecitas» y otras todo lo contrario, dicen «no, no me entregó nada» (NM, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). Este testimonio expone las formas en que les estudiantes mapadres son deslegitimadas dentro del ámbito escolar: ya sea a través de la subestimación de sus capacidades académicas o por la negación de condiciones que les permiten continuar con sus estudios. En ambos casos, se refuerza una mirada asistencialista o punitiva que, lejos de generar inclusión, profundiza la desigualdad y restringe el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Por otra parte, se identifica como el vínculo previo que les docentes establecen con les estudiantes juegan un papel determinante en la decisión de otorgar facilidades para la entrega de actividades o la promoción de una asignatura. Como señala una de las entrevistadas: “Hay algunos que a tal piba la tenían re arriba y todos los “beneficios” son para ella pero después si hay alguien que medio no se bancan, se olvidan de mandarles trabajos. O también hay una que es muy buena alumna y te dicen “ayyy ella quedó embarazada, pero pensé que era más inteligente y terminó siendo igual que todas” (LS, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023). De acuerdo con Kaplan (1995), entendemos que las expectativas que les docentes construyen sobre sus estudiantes desarrollan expectativas de logro diferenciales, influyendo en su rendimiento y trayectoria escolar, generando desigualdades en el acceso a oportunidades educativas. Esta dinámica se vincula con la noción de “existencias destino” (Kantor, 2009), que plantea cómo ciertos sujetos son ubicados en trayectorias predeterminadas. En este sentido, la maternidad adolescente es interpretada desde una perspectiva reduccionista que restringe la identidad de las jóvenes a su rol materno, invisibilizándolas como estudiantes y subordinando sus capacidades académicas a su condición de madres.

En otras ocasiones, el concepto de «merecimiento» se construye en torno al simple «estar» presente. Como señala una de las entrevistadas: “Todo funciona con el que está, el que va, porque los profesores de la escuela necesitan esa persona ahí sentada que muestre que se vea (...) el tema es con quien no va a la escuela, porque le tengo que hacer un trabajo más fácil? porque sí! porque es un derecho que tiene” (LM, comunicación personal, 10 de noviembre de 2023). En este sentido, la presencialidad se presenta no solo como una exigencia estructural de la institución, sino como una cualidad inherente en la constitución del estudiante: es el simple hecho de

estar presente lo que garantiza, en muchos casos, el reconocimiento de los derechos educativos. Tal como plantea Tenti Fanfani (2007;2009) persisten prácticas y discursos que refuerzan la lógica del mérito individual como criterio principal para explicar el éxito o el fracaso escolar. Esto genera una contradicción entre el principio de derecho universal y las prácticas escolares que tienden a reproducir desigualdades sociales. En esta misma línea, Bourdieu (1996) advierte sobre la ilusión meritocrática, que encubre las condiciones de origen social bajo la apariencia de igualdad de oportunidades. Ambos autores coinciden en señalar que el sistema escolar, incluso enmarcado en discursos progresistas como el de la obligatoriedad, puede seguir funcionando como un dispositivo de reproducción de desigualdades. Así, los programas socioeducativos se constituyen como estrategias fundamentales para acortar la brecha entre el mandato normativo y las condiciones reales de escolarización (materiales, simbólicas y culturales) que dificultan la terminalidad del nivel al generar dispositivos institucionales que reconocen las particularidades en las trayectorias de los estudiantes.

A modo de cierre: reflexiones finales sobre el PREMPyE

“Nuestra tarea también consiste en tratar de desarmar esa subjetividad y que puedan entender que son los mismos derechos para todas” (Referente del PREMPyE)

Iniciamos este apartado con la expresión de una de las docentes referentes, dado que ofrece claves fundamentales para comprender cómo se traduce el texto de la política al ámbito escolar y cómo este proceso se convierte en un campo de disputas por la definición del derecho a la educación y la noción de inclusión que lo atraviesa (Ball, 2002).

Desde esta perspectiva, el campo político-educativo se configura como un espacio de acción e influencia sustentado en un entramado de relaciones con múltiples significaciones que se superponen, compiten, condicionan o se refuerzan en un proceso dinámico y continuo de racionalidades entrelazadas. Considerando los diferentes niveles de interacción, es posible identificar estructuras sociales y culturales que condicionan el desarrollo del Programa. Entre ellas, destacan la representación de la maternidad en la adolescencia

como un “problema”, los modelos moralizantes sobre educación sexual y la persistencia de un sistema educativo tradicional con dificultades para diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar. Estos factores constituyen obstáculos concretos para la labor de las referentes.

En este sentido, se evidencia que la maternidad y la paternidad no reciben las mismas significaciones, lo que profundiza desigualdades y genera procesos de exclusión y/o segregación de las estudiantes que maternan. Frente a esta realidad, uno de los desafíos centrales para las referentes es la construcción de nuevas masculinidades y paternidades desde un enfoque de cuidado compartido. La Educación Sexual Integral (ESI) se presenta aquí como un marco clave para desplegar propuestas que favorezcan la reflexión en esta dirección.

Desde el ámbito institucional, se ha identificado que las condiciones del trabajo docente en el nivel medio siguen representando un desafío para abordar la complejidad del sistema educativo actual y las trayectorias escolares de los estudiantes. Sin embargo, las mayores tensiones se concentran en los vínculos interpersonales entre estudiantes y docentes.

En este sentido, la dicotomía derechos/beneficios juega un papel central en la implementación del Programa, dado que algunos docentes no lo conciben como un derecho sino como un privilegio. En línea con lo anterior, la idea de “merecimiento” opera a partir de valores liberales tradicionales asociados al mérito y la igualdad de oportunidades, construyendo la figura del “buen” o “mal” beneficiario de la política. Estas categorías tienden a legitimar ciertas representaciones en detrimento de aquellas que se alejan de lo esperado, profundizando así las desigualdades existentes.

En este contexto, el rol de referente emerge como un agente instituyente, con capacidad de generar una ruptura con lo establecido, y crear un modo de resistencia que resignifique las experiencias educativas. Esta tarea implica transformar prácticas instituidas en pos de garantizar derechos, asumiendo una responsabilidad ético-política en sus acciones.

A partir del análisis realizado, surgen inquietudes en torno al lugar que ocupa el Programa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con lo recabado en las entrevistas el fin pedagógico de la escuela

tiende a ser invisibilizado en dos sentidos opuestos: por un lado, al negar a los estudiantes la posibilidad de realizar trabajos prácticos readecuando contenidos; por otro, al otorgar acreditaciones sin haberles propuesto actividades acordes.

Ambas posturas evidencian dificultades para construir alternativas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación: una lo obstaculiza, mientras que la otra equipara el proceso de aprendizaje con un mecanismo de certificación. Finalmente, nos preguntamos: ¿Cómo garantizar la permanencia en el nivel cuando los obstáculos que enfrentan los estudiantes trascienden el ámbito escolar? ¿Es posible, desde una política educativa, abordar la complejidad de estas situaciones emergentes?

Las condiciones de escolarización no pueden pensarse de manera aislada del entramado más amplio de condiciones materiales y simbólicas que atraviesan al sistema educativo en su conjunto. En contextos de desfinanciamiento, degradación institucional y retroceso en las políticas de inclusión y género, como los que caracterizan al actual escenario político las posibilidades concretas de implementación de programas socioeducativos se ven fuertemente condicionadas. Consideramos que, si bien no existen respuestas cerradas a interrogantes tan complejos, consideramos que para sostener las trayectorias educativas y acompañar las experiencias de vida de los estudiantes, es imprescindible un trabajo articulado e integral con otras instituciones, así como la presencia sostenida del Estado en todas sus instancias, bajo un enfoque de derechos y diversidad.

Bibliografía

- ACIJ, ELA, REDAAS, CEDES.(2024) *Plan ENLA en riesgo. Razones para sostener una política pública clave para revertir la reproducción intergeneracional de la pobreza*. 28 de mayo de 2024.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores, & M. Andrada (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128) Granica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (A. Bixio, trad.). Laia.
- Dossier, M. (2023) *Todo cuidado es político y un derecho humano*. Escuela de Gobierno en Salud, Floreal Ferrara.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios*, (22) pp 1-9.
- Feldfeber, M., & 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 *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19–38. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bits-tream/10469/15843/1/RFLACSO-EPP13-2-Feldfeber-Gluz.pdf>
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1)pp.141-159 <http://hdl.handle.net/11336/195639>
- Kantor, D. (2009). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial.
- Kaplan, C. (1995). Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores. *Revista Versiones*, (5), 8- 14.
- Malizia, A. (2023). El Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas. Un proyecto socioeducativo que desafió el pronóstico de la deserción escolar en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 27(2), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270207>
- Morgade, G. (2017). Género y escuela secundaria. Políticas implementadas y desafíos pendientes. *Voces en el Fénix*, (62), 2-6 <https://www.economicas.uba.ar/extension/vocesenelfenix/genero-y-escuela-secundaria-politicas-implementadas-y-desafios-pendientes/>
- Novick de Senén González, S., & Vilella Paz, I. (2009). Las políticas educativas como textos y como discursos: El enfoque de Stephen Ball. En *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lengua y Sociedad* (s/p). Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de La Pampa.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener & G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 15-25). Editorial La Crujía.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: De la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber & N. Gluz (Coords.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina: Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.
- Thwaites Rey, M., & Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: Auge y fractura. En *Estados en disputa: Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. IEAL; CLACSO.
- Tosi, C. (2023). El lenguaje inclusivo como derecho. Una propuesta frente a los discursos prescriptivos sobre la lengua. *Descentrada*, 7(1), e202. <https://doi.org/10.24215/25457284e202>

Fuentes legislativas

- República Argentina (2009) *Decreto 1602: Asignación Universal por hijo*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- República Argentina (2006) *Ley N° 26061 de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ciudad de Buenos Aires (2007) *Resolución N°4799/2007: Retiro anticipado de alumnas madres, padres o embarazadas*. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.