

Año 3
Número 3
verano 2016

Revista de Políticas Sociales

La irreverencia de/en los márgenes

Análisis de las prácticas de lucha y resistencia docente en los programas socioeducativos de la CABA

Josefina Ramos Gonzales

Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Inicial
UNM

josefinaramosg@gmail.com

Marcela Dubini

Tutora Pedagógica del
Centro Comunitario
Ramón Carrillo
marceladub@fibertel.com

Ayelén Orduna

Docente de la
UNDAV

ayelenorduna@gmail.com

En este trabajo¹ realizaremos una caracterización de los programas socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires sobre la base de un análisis de aspectos normativos y documentos ofrecidos o producidos por fuentes gremiales. Daremos también un lugar privilegiado a las voces de los actores, ubicando estos programas en lo que hemos denominado como *márgenes*² del sistema educativo, en tanto construcción teórica de la que también daremos cuenta. A partir del análisis de entrevistas, identificaremos situaciones laborales particulares que los colectivos docentes experimentan en esos espacios educativos y describiremos cómo, frente a las mismas, elaboran respuestas y maneras de resistir innovadoras. En este sentido demostraremos cómo se configura una estrecha relación entre los conocimientos generados para hacer frente a las condiciones laborales y las identidades docentes que se van forjando al calor de prácticas y experiencias de luchas y resistencias que se crean y se despliegan, tanto para mejorar la labor del educador como las condiciones donde aprenden los educandos.

Entendiendo que la identidad no es una entidad definida sino más bien una posición subjetiva, temporaria y dinámica (Hall, 2010), vale la pena señalar que en ese camino de des-cubrimiento de saberes que se forjan en la práctica docente hay también una mutación en la subjetividad y en

la identidad de los maestros que allí se desempeñan. Nos preguntamos entonces hasta qué punto y de qué modo esas prácticas o estrategias de resistencia problematizan las maneras históricamente tradicionales de la lucha docente. En qué medida el trabajo en los márgenes del sistema educativo cobra características especiales, requiriendo la gestación de herramientas de lucha e irreverencia novedosas. Y finalmente, de qué maneras estas prácticas de resistencia forjan nuevas identidades docentes.

Sobre los márgenes del sistema educativo: la emergencia de los programas socioeducativos en la Ciudad de Buenos Aires

Casi resulta innecesario recordar los efectos desintegradores que en los planos político, económico y social se produjeron en nuestro país, como resultado de las políticas económicas implementadas a partir de la década del 90, que profundizaron las líneas iniciadas con la dictadura cívico eclesiástico militar de 1976-1983 (Verbitsky, 1987; 1995). Estos marcados procesos de deterioro económico y social alcanzaron su expresión más visible en la profunda crisis de disolución social con que se inauguró el nuevo siglo en la Argentina, dejando huellas que aún no han sido revertidas totalmente. Los cambios estructurales en el tejido social no fueron inocuos en el plano educativo. También en ese terreno la desigualdad y la exclusión se hicieron sentir fuertemente, evidenciándose en algunos indicadores tales como el deterioro de los aprendizajes, el fracaso escolar, la deserción, el ausentismo o la sobre-edad. Estos fenómenos plantearon nuevos desafíos a los sistemas educativos, que

1. Agradecemos el trabajo de campo realizado por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y Primaria, Gabriela Cruz y Juan Deltin, los documentos gremiales facilitados por Laura Tamburrino y los testimonios brindados por maestros y maestras de los Programas Socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. En un trabajo anterior (Dubini, Orduna y Ramos-Gonzales, 2015), referido a trayectorias formativas de docentes que realizan sus primeras socializaciones laborales en espacios correspondientes a programas socioeducativos, el esfuerzo estuvo centrado en la identificación de los conocimientos y saberes que esos docentes ponen en juego en estas primeras experiencias en territorios específicos en los márgenes del sistema educativo.



debieron idear e implementar políticas que permitieran atender estas nuevas realidades y necesidades emergentes de la crisis.

Desde este entramado surge lo que en otros trabajos hemos identificado como experiencias educativas que se sitúan en los bordes o márgenes del sistema escolar (Dubini, Orduna y Ramos-Gonzales, 2015). Nos referimos a una serie de programas que –no siendo escolares– se han desarrollado como experiencias que intentan sostener o acompañar los procesos de escolarización, o bien ofrecer alternativas cuando esas posibilidades están ausentes. En Argentina durante las dos últimas décadas estos márgenes se conformaron tanto a partir de la acción del Estado como de las organizaciones sociales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, y con el propósito de afrontar estas problemáticas, surgió en 1996 –en el ámbito de la ex Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), que articuló acciones educativas con otras tendientes a la atención de cuestiones familiares, sociales, culturales, sanitarias y habitacionales. Este programa puede considerarse como inaugural en el establecimiento de políticas o acciones socioeducativas o educativo-comunitarias diseñadas para hacer frente a los nuevos desafíos. Sus fundamentos se apoyaron en la idea de que el problema del fracaso escolar –que afectaba especialmente a las poblaciones más vulnerables– “no era un problema exclusivo de la escuela”, sino que se hallaba entramado en una “dinámica social compleja” que requería intervenciones que excedían el marco de la institución escolar. El Programa ZAP se concibe entonces como “un programa educativo

orientado a articular políticas comunitarias, de forma asociada, solidaria y cooperativa”, con el fin de dar “respuestas sociales organizadas” frente a los problemas derivados de las profundas injusticias sociales (Zonas de Acción Prioritaria, 2000). Entre los diversos proyectos que se articularon desde este programa en sus momentos iniciales podemos citar: Maestro+ Maestro, Retención escolar de alumnas madres y alumnas embarazadas en escuelas medias, Orquestas infantiles de Villa Lugano, Centros Educativos Comunitarios, Autoconstrucción asistida, Saneamiento ambiental, Cine en las escuelas y otros. Con el correr de los años, algunos de estos programas dejaron de existir, otros se reformularon, ampliaron o profundizaron, y se sumaron también otros proyectos, como Primera infancia o Campamentos escolares. Algunos proyectos surgidos inicialmente en el Programa ZAP se generalizaron luego a toda la Ciudad, pasando a depender de diferentes áreas del Ministerio de Educación: Puentes Escolares, Juegotecas y Proyecto Prácticas Solidarias.

Se fue constituyendo así una amplia red de iniciativas y acciones que, lejos de ser coyunturales, configuran un sistema que acompaña –de manera más o menos externa– el desarrollo de las acciones educativas escolares. Con las sucesivas reestructuraciones del Ministerio de Educación de la Ciudad estos programas pasaron a depender de la Coordinación de Programas Socioeducativos (2006), la Coordinación de Inclusión Escolar (2008), la Dirección General de Inclusión Educativa (2009) y, finalmente, la Subsecretaría de Equidad Educativa (2013).³

3. Puede consultarse el listado de proyectos y programas dependientes de esta Subsecre-

La precariedad como condición constitutiva de las experiencias educativas en los márgenes del sistema escolar

La consolidación e institucionalización de estos programas a lo largo de casi 20 años ha convivido con una situación de precarización laboral de los trabajadores docentes y de las condiciones en que ejercen sus tareas. En este sentido, un documento elaborado entre los representantes de la coordinación de los diversos programas y la Dirección de Inclusión Escolar en el año 2010 señalaba: “a pesar de reconocer la pertinencia político-pedagógica de estas modalidades en el escenario de la CABA, las estructuras administrativas que sostienen estas acciones educativas siempre fueron lábiles, de contratación precaria y con recursos no ajustados a los requerimientos, ni a la importancia discursivamente asignada a la inclusión” (Inclusión Educativa, 2010). Creemos que esta situación de precarización puede estar asociada a diversos factores explicativos:

- La provisionalidad con que fueron pensados estos programas, diagramados para atender una situación que se suponía coyuntural y temporaria.
- Su ubicación marginal en el sistema educativo, a la que se liga la poca visibilidad social de estas acciones, como así también el bajo poder de demanda de las poblaciones a las que atienden.
- El número relativamente pequeño de trabajadores docentes implicados, segmentados o aislados –por sus mismas condiciones laborales– del colectivo docente total,⁴ y su disgregación en diversos

programas con condiciones de trabajo y contratación diferentes, lo que resta fuerza a sus reclamos.⁵

- Las tensiones que se producen entre la debida incorporación de estos trabajadores al Estatuto Docente –garantizándoles todos los derechos correspondientes– y la posibilidad de continuar implementando modalidades de trabajo y de selección docente más adaptables a las características particulares de las prácticas educativas en estos contextos y a los perfiles de los educadores requeridos.

Durante la gestión del macrismo iniciada en el año 2007 la situación de estos programas ha sido al menos paradójica, ya que si bien –como luego analizaremos– en los últimos tiempos se registraron algunos avances en la regularización de la condición laboral de los docentes, ello ha sucedido en un contexto de desdibujamiento, desmantelamiento y vaciamiento de muchos de los programas existentes. Esta situación genera entonces sospechas en torno a las verdaderas intenciones de las negociaciones iniciadas desde el Gobierno de la Ciudad. Así lo reflejan algunas entrevistas realizadas: “en este contexto, en esta gestión, yo no tengo muchas ilusiones. Hay una promesa de titularización por un lado, pero por el otro cierran espacios para la gente. No se ocupan espacios que se llenaban de chicos, justamente porque no nos mandan materiales. Cuando hay un problema y uno lo denuncia, lo cierran. Entonces, ¿qué raro, no? Por un lado las titularizaciones y por el otro están recortando y vaciando los programas”.

En ese marco, las prácticas de lucha y resistencia no son sólo luchas por la estabilidad laboral y la dignidad de los trabajadores, sino también por la defensa de la continuidad y la calidad de estos programas socioeducativos y de la propuesta pedagógica que se ofrece a los educandos y sus familias. Las entrevistas lo muestran: “lo hacemos por cuestiones de estructura, por condiciones de trabajo y de aprendizaje para los pibes, no sólo para nosotros”.

taría en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lua/pdf/programas_socioeducativos_sept_2013.pdf

4. De acuerdo a un documento elaborado por la Unión de Trabajadores de la Educación, parte de la lucha de los docentes de los programas socioeducativos estuvo también signada por la búsqueda del reconocimiento dentro del colectivo docente para lograr la solidaridad con sus reclamos. “En el recorrido por hacer visible no sólo nuestros reclamos sino también nuestra tarea como educador@s, transitamos el sinuoso camino del reconocimiento de nuestro trabajo al interior del sindicato, así como también por el conjunto de l@s docentes estatutari@s. Todavía recordamos con alegría la primera vez en que ‘la estabilidad de l@s contratad@s’ formó parte de las consignas en las marchas por las reivindicaciones educativas” (UTE, 2015).

5. Desde la década del 90 se pusieron en juego diversas estrategias (formas de contratación, procesos de tercerización) que tendieron a fragmentar los colectivos de trabajadores, restando fuerzas a su poder de demanda.

Intervenciones estatales en los programas socioeducativos

Desde sus orígenes estos espacios socioeducativos portan la denominación de “programas”, es decir que inicialmente implicaron un tipo de intervención estatal esporádica o pasajera, destinada fundamentalmente a los colectivos y comunidades que –como producto de las políticas neoliberales– comenzaron a ser desplazados hacia los bordes o márgenes de la sociedad. Este tipo de procesos, caracterizado por Robert Castel (1995) como de tipo estructural y no coyuntural o momentánea, nos conduce a problematizar las lógicas de intervención educativa estatal y el lugar del docente en las mismas. De acuerdo a una persona entrevistada, “este programa tiene como propósito definitivo no existir, porque claramente es una política focalizada pensada para un sector de la población con todos sus derechos vulnerados. Pero no dejar de existir a causa de que no sea necesario, porque para eso nuestro sistema tendría que poder tomar estas cosas, y generalmente no puede hacerlo por la propia estructura del sistema”. Otro testimonio afirma que “la idea de programa es que tenés una tarea a término, y a nosotros nos parece que hay tareas estructurales, que se tienen que seguir laburando”.

Uno de nuestros intereses está centrado en aproximarnos a lo que hemos caracterizado como prácticas y estrategias de disciplinamiento (Foucault, 2002) y que los docentes han denominado o identificado como lucha contra la “precarización laboral”, el “vaciamiento de tareas” y la diferenciación en la calidad educativa según la zona de la ciudad –norte o sur– en la que habita la población con la cual trabajan. La lucha contra la precarización laboral atravesó diferentes momentos. Antes de 2010 los docentes de los programas socioeducativos eran regulados laboralmente por un tipo de contratación que comprendía el alta y cese del cargo en el periodo correspondiente a los meses de actividad escolar, sin incluir las licencias ordinarias o recesos (vacaciones de verano e invierno) y sin ninguna cláusula que asegurara la reconstrucción el año siguiente. Hasta ese momento existía un correlato entre las condiciones de fragilidad o múltiples pobreza (Sirvent, 1996) que experimentaban las poblaciones a las que estaban dirigidos estos programas y las condiciones laborales que daban materialidad al trabajo cotidiano de los docentes en los espacios socioeducativos: “yo viví distintas épocas. Cuando empecé a trabajar éramos contratados de abril a noviembre, después de marzo a diciembre

sin vacaciones. Cuando vuelvo ya estaba más organizada la lucha en los programas socioeducativos, porque es cuando abre el macrismo el debate sobre el estatuto”.

Como producto de debates y acciones colectivas, los docentes del área socioeducativa lograron en 2010 su incorporación al Estatuto Docente, accediendo a las condiciones de ingreso y los derechos allí garantizados, mediante la sanción de la Ley 3623/2010. Las luchas continuaron sin embargo por la reglamentación y cumplimiento de la ley, y actualmente se desarrollan instancias de negociación con miras a obtener la posibilidad de titularizar los cargos: “ahí está el conflicto que hoy nos convoca acá, que es el de la titularización”.

Cabe señalar no obstante, para comprender en parte la complejidad de las negociaciones que llevaron y llevan adelante los trabajadores de los programas socioeducativos, las contradicciones implícitas en los logros obtenidos: “lo que se está pidiendo hoy es que se titularicen todos esos cargos que se pasaron adentro del estatuto. Esto presenta distintas situaciones complejas, porque poder hacer las entrevistas desde el Programa hacia los trabajadores hace que se puedan tomar ciertos perfiles de trabajadores, ya que a la hora de titularizar los cargos el riesgo es que cuente más la clasificación docente con puntaje, como cualquier otro cargo de la educación formal dentro del Estado. Entonces ya el perfil no importaría tanto, importarían más cuántos cursos o cuánta antigüedad tenés”. Se plantea aquí un problema respecto a la especificidad de los programas y los perfiles docentes requeridos. Por un lado la incorporación al estatuto permite o habilita la lucha por los derechos laborales, pero por otro lado esa incorporación, que asimila los docentes de los programas socioeducativos con los demás docentes del sistema, plantea problemáticas porque se diluye la posibilidad de reconocer perfiles y experiencias de trabajo que podrían determinar la idoneidad para el ejercicio del cargo. Parecería que los reclamos de estos docentes quedan entrampados entre el acceso a los derechos y la preservación de las especificidades del trabajo en estos márgenes del sistema: “queremos la titularización, pero queremos debatir en qué condiciones, cuáles serían los mecanismos para otorgar puntaje para entrar a los programas”. Nos preguntamos por qué esas condiciones no han entrado en las negociaciones ofrecidas por la gestión. ¿No estaría implícita allí otra versión del vaciamiento de sentido de los espacios socioeducativos? ¿No forma también parte de las estrategias que precarizan y corroen estos programas?

En un contexto de permanente avasallamiento de los programas socioeducativos en las políticas instaladas en la Ciudad por la gestión macrista, la lucha de los trabajadores de estos programas también se configura como estrategia de resistencia frente al vaciamiento y la pérdida de sus sentidos. En este sentido hemos identificado en las voces de los maestros distintos tipos de vaciamiento de que han sido objeto estos programas: falta de recursos materiales, humanos, simbólicos y económicos, desplazamiento territorial, cambios de sedes o eliminación de viandas. “También venimos planteando la denuncia del vaciamiento de tareas. Los compañeros de campamentos explicaban que sus salidas eran en lugares muy buenos, y hoy mandan a los pibes al Parque Roca. Los pibes de Soldati van a hacer una experiencia de campamento cruzando una avenida”. Y “este año mudaron una sede sin ningún tipo de diagnóstico pedagógico ni fundamentación, sino más bien con un posicionamiento político de mandar un programa estatal educativo a laburar con un cura villero adentro de la 1-11-14, donde el PRO está empezando a fortalecer su laburo territorial, poniendo a disposición de un interés partidario el funcionamiento de un programa educativo, sin ningún tipo de consulta a los propios trabajadores que conocen realmente el trabajo”.

Creemos que el vaciamiento de tareas, al estar centrado en el empobrecimiento del quehacer pedagógico, repercute directamente en la calidad de la propuesta educativa. Frente a este contexto, la lucha de los trabajadores de estos programas se reconfigura en estrategias de resistencia.

Del desamparo y la corrosión en el trabajo educativo a la irreverencia de la lucha

Richard Sennett (2000) analiza cómo el “nuevo capitalismo” ha cambiado el significado de uno de los pilares que vertebran la cohesión social: el trabajo. En el actual escenario nacen nuevas estructuras de poder y control que en la búsqueda de flexibilidad han alterado el significado del trabajo, poniendo el acento en la reinvencción discontinua de las instituciones, la especialización flexible y la concentración sin centralización, lo cual tiene consecuencias particulares en nuestra percepción del tiempo y en la configuración de nuestro carácter.



Planteábamos ya en nuestra introducción cómo los docentes ubicados en los márgenes del sistema educativo son capaces de plantear y poner en juego estrategias de lucha y resistencia que escapan de lo habitual, fundadas en la participación activa y la organización colectiva y democrática. “Como trabajador@s de la educación de estos programas fuimos reconociéndonos en cada compañer@ con el que nos encontrábamos, tanto en nuestra tarea en el territorio como en el ámbito sindical, lugar que identificábamos para luchar por nuestros derechos y los de nuestr@s estudiantes. De esta manera, pudimos ir trascendiendo los límites de cada programa e ir transformando una lucha particular en un desafío de construcción colectiva. En este proceso inicial supimos unificar la conciencia de nuestra precariedad laboral y empezar a transitar la promoción de nuestra organización como trabajador@s de la educación precarizad@s” (UTE, 2015). Agrega una persona entrevistada: “nos dimos también una forma de organización muy democrática, muy de base, inédita para lo que es el sindicalismo en general, y para el sindicalismo docente también. Casi un proceso de conjunto. Nos fuimos organizando en los lugares de trabajo y fuimos afiliándonos a la UTE, pensando una estrategia colectiva que creo que nos salvó en muchos aspectos, sino probablemente hubiésemos desaparecido en 2007 o 2008”.

La necesidad de hacer visibles estas luchas lleva a buscar también maneras innovadoras de vehiculizarlas: “las medidas de lucha incluyeron desde presentaciones en la Legislatura, clases abiertas frente al Ministerio, muestras y talleres en la vía pública, movilizaciones, cortes de calles, ocupación pacífica del Ministerio, entre tantas otras acciones” (UTE, 2015).

En este sentido, la idea de resistencia que nos interesa desplegar no tiene que ver tanto con la oposición, sino con el compromiso con la transformación social en el sentido de la emancipación: “hoy, después de más de una década de haber iniciado este camino, este colectivo de trabajador@s⁶ sigue apostando a las transformaciones educativas, a la lucha por las

condiciones dignas de trabajo, a los ideales de soberanía y liberación, a un pueblo que sea constructor y principal protagonista de su propia historia” (UTE, 2015).

La configuración de las identidades docentes en experiencias en los márgenes del sistema educativo

“Así que estamos en lucha”, afirma una persona entrevistada. Otra agrega: “es muy difícil a veces, sentís en la espalda el dolor físico de estar en estos lugares. Estás todo el tiempo en la resistencia política”. La lucha como situación permanente en estos espacios termina “haciéndose carne”, parte del propio cuerpo, del propio ser –aun cuando sea un ser representado–, configura una posición de los sujetos en el espacio y en el tiempo, los identifica y los muestra. Por eso en nuestra introducción hacíamos referencia a la manera en que la subjetividad misma de los docentes se transforma, en ese camino de descubrimiento e invención de saberes y prácticas generados para hacer frente a las condiciones laborales precarizadas que enmarcan el trabajo cotidiano en los márgenes del sistema educativo. Hay una configuración identitaria que se forja en ese entramado de prácticas, en un espacio social e institucional particular. En ese escenario de luchas y resistencias los docentes se piensan y definen a sí mismos como *trabajadores en lucha*: “lo que une a todos los programas socioeducativos [podríamos nosotras decir a sus trabajadores] es la lucha por la titularización”.

Decíamos con Stuart Hall que la identidad no es una entidad definida, sino más bien una posición subjetiva, temporaria y dinámica que es “construida de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas” (Hall, 2003: 17). Para el autor, las identidades se construyen en el discurso o en la representación, no fuera de ellos. Las ideas de lucha y de resistencia aparecen en los trabajadores de estos programas como elementos desde los cuales se narran y definen a sí mismos, aquello que los identifica en un colectivo que los “hermana” en una tarea compartida: “la verdad es que entre los delegados que están en distintos programas tenemos una conducta

6. En la actualidad el Espacio de Socioeducativos-Contratados de la UTE cuenta con la participación de los 32 programas que conforman el área de Programas Socioeducativos en el Estatuto más Administradores de Red, CAI y CAJ (Centros Actividades Infantiles y Juveniles), Centro Educativo Comunitario “Construyendo Sueños”, Cepa, Educación No Formal, EPV (Equipo de Prevención de Vínculos Saludables), FinEs e InDiCu (Intensificación y Diversificación Curricular).

de hermanos, porque la fragmentación de la práctica educativa nosotros la dejamos de lado, a partir que nos conocimos en reuniones de delegados dijimos por qué no nos juntamos para tomar tal o cual tarea". Este sentido colectivo de las acciones aparece también como estrategia de resistencia frente a las condiciones que –tal como la fragmentación de los programas– debilitan las luchas y los reclamos de los trabajadores.

Estos docentes parecen asumir como parte de su identidad aquellas condiciones que Paulo Freire pensara como propias de la lucha democrática de los maestros: "a) jamás transformar o entender esta lucha como una lucha singular, individual, aunque en muchos casos pueda haber acosos mezquinos contra tal o cual maestra por motivos personales; b) por lo mismo, estar siempre al lado de sus compañeras, desafiando también los órganos de su categoría para que presenten un buen combate" (Freire, 1999: 13).

precarización y contratación propias de la política económica neoliberal, instalando incluso otras formas de trabajo que permiten sostener significativamente las acciones educativas.

Creemos entonces que es en y desde esos márgenes, como espacio in-delimitado, que las luchas y las resistencias docentes producen un resquebrajamiento de las redes del poder disciplinario, aprovechando los intersticios que dejan al descubierto los efectos no totalmente totalizadores del poder. En este ejercicio cotidiano de *zafarse* del disciplinamiento, los docentes de los programas socioeducativos reconfiguran su identidad, produciendo modos particulares de resistencia en los márgenes y aprovechando esa marginalidad para seguir apostando al sostenimiento de estos programas, de su especificidad y de la calidad de lo que se ofrece a sus destinatarios, trabajando aún a contrapelo de las acciones orquestadas desde la gestión para vaciarlos de sentido.

Conclusiones

La política del macrismo fluctúa entre estrategias de "toma y daca", donde otorga ciertas –reducidas– *mejoras* en las condiciones laborales (titularización), queriendo aplacar o acallar los conflictos. No obstante, el problema de fondo es el propio vaciamiento institucional, material, simbólico y humano de estos espacios. Por eso es que no existen posibilidades de mejora alguna. Tras los procesos de negociación ofrecidos, subyace una intencionalidad destinada a la desaparición o aniquilamiento de estas experiencias situadas en los márgenes, donde se reproducen condiciones de marginalidad laboral también para los maestros. Se instituye así una correspondencia entre las condiciones de precariedad y abandono de estos programas, y la precariedad y el abandono de las poblaciones que atienden, lo cual produce paulatinamente una corrosión del trabajo y de la identidad docente.

Entendemos que tras estas estrategias pendulares y las falsas promesas de titularización se oculta una lógica de disciplinamiento tendiente al control de los docentes y la segmentación de la lucha. Si estas políticas no han avanzado del todo ha sido gracias a la organización colectiva y gremial de los trabajadores, que han logrado torcer las lógicas de

Bibliografía

Castel, R. (1995): “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”. Revista *Archipiélago*, número 21, páginas 27 a 36.

Dirección de Inclusión Escolar (2010): *Inclusión educativa*. Buenos Aires, DGIED-MEGC.

Dubini, M., A. Orduna y J. Ramos Gonzales (2015): “Desde los márgenes del sistema educativo: saberes que interpelan a las trayectorias formativas iniciales en los IFD”. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 29 al 31 de octubre.

Foucault, M. (2002): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1999): *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.

Hall, S. (2003): “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?”. En S. Hall, S. y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Madrid, Amorrortu.

— (2010): *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Envión.

Secretaría de Educación (2000): *Zonas de Acción Prioritaria*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.

Sirvent, M.T. (1996): “Múltiples pobreza”. Ponencia en el *Congreso Internacional de Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

UTE (2015): *Desde la precariedad laboral hacia la conquista de derechos*. Buenos Aires, Unión de trabajadores de la Educación.

Verbitsky, H. (1987): *Civiles y militares: memoria secreta de la transición*. Buenos Aires, Sudamericana.

— (1995): *El Vuelo*. Buenos Aires, Planeta.