





## **Políticas sociales y educativas entre dos épocas**

---



## **Políticas sociales y educativas entre dos épocas**

Abordajes histórico-etnográficos de la relación  
entre sujetos y Estado

María Rosa Neufeld (comp.)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decano Américo Cristófalo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni Fernando Rodríguez
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini	Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattaioni
Secretaría de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Aylén Suárez
Secretaría de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Directora de imprenta Rosa Gómez
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colección Saberes**

ISBN 978-987-8363-47-9

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2021

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - [info.publicaciones@filo.uba.ar](mailto:info.publicaciones@filo.uba.ar)

[www.filo.uba.ar](http://www.filo.uba.ar)

Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes histórico-etnográficos de la relación entre sujetos y Estado / María Rosa Neufeld ... [et al.]; compilado por María Rosa Neufeld. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.

388 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-47-9

1. Antropología. 2. Ciencias de la Educación. I. Neufeld, María Rosa, comp. CDD 370.89

# Índice

## Capítulo 1

Políticas sociales y educativas entre dos épocas 11

*María Rosa Neufeld*

## Capítulo 2

El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia  
en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores” 41

*Liliana Sinisi*

## Capítulo 3

Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión  
sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003–2009 55

*María Paula Montesinos*

## Capítulo 4

Infancia, educación y políticas sociales. Un abordaje antropológico  
acerca del encuentro de las familias con el Estado 75

*Laura Santillán*

## Capítulo 5

"¿Ya está todo cocinado?" Adultxs a cargo de niñxs y docentes  
en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional 111  
*Victoria Gessaghi y Lucía Petrelli*

## Capítulo 6

Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre  
algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI 137  
*Laura Cerletti*

## Capítulo 7

Quince años de *bachilleratos populares*. Las transformaciones  
estatales, el enfoque antropológico relacional y sus aportes  
a la comprensión de los procesos socio-educativos 167  
*Javier García*

## Capítulo 8

"Ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer". Experiencias juveniles  
en Centros Educativos de Nivel Secundario, reflexiones desde  
un enfoque relacional 209  
*Horacio Paoletta*

## Capítulo 9

Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa  
Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar 245  
*Cecilia Diez*

## Capítulo 10

La experiencia del barrio Las Tunas. Modalidades de acción política  
e ingreso a la militancia de jóvenes de sectores medios durante  
la década del noventa 283  
*Felisa Cura*



## **Capítulo 11**

Las políticas sanitarias en el primer nivel de atención. Continuidades, discontinuidades y rupturas con el modelo neoliberal 311

*María Cecilia Scaglia*

## **Capítulo 12**

“Reflexiones en torno al Programa Nacional de Becas Estudiantiles”.  
Analizando políticas desde un enfoque etnográfico 349

*María Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa*

## **Los autores**

383



## Capítulo 1

# Políticas sociales y educativas entre dos épocas

*María Rosa Neufeld*

### Introducción

Este libro reúne un conjunto de artículos inéditos producto del trabajo realizado a lo largo de las últimas dos décadas (2000–2020) en el marco de sucesivas programaciones UBACyT. Los diferentes artículos problematizan desde un enfoque histórico-etnográfico diversas “políticas educativas” implementadas entre el 2001 y el 2015 en la región del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), al tiempo que registran las experiencias de sus autores en tanto investigadores y partícipes de la sociedad argentina, que también quedan plasmadas en estas páginas.

Estos textos documentan problemáticas educativas en sentido amplio (no solo escolares) — entendidas como parte de la vida cotidiana— registradas en barrios populares (tanto en escuelas, centros comunitarios o dispensarios de salud). Sus protagonistas —lxs sujetxs que conviven en estas instituciones—, son parte de “familias”, que entablan relaciones realmente multifacéticas con lxs docentes de sus niñxs o con distintos tipos de promotorxs o trabajadorxs sociales.

Una de las cuestiones centrales a las que se refieren estas páginas habla de cómo lxs docentes de las escuelas públicas en las que hemos desarrollado nuestro trabajo comparten las posibilidades y los límites que los sectores populares han encontrado y transformado en el curso de las décadas a las que hacemos referencia. Esto es palpable en sus trayectorias personales y familiares: de ninguna manera podríamos pensar que, tal como suponían las teorías reproductivistas, haya “abismos culturales” entre lxs docentes, como colectivo social, y quienes asisten a las escuelas públicas.

El contexto que evocamos es el creado por la instalación del neoliberalismo, sus políticas económicas y culturales y el modo en que estos fuertes procesos impactaron a los diversos colectivos sociales. Diremos que se fueron forjando tipificaciones acerca de los sectores populares y lxs sujetxs (adultxs, niñxs) que los integran, y que fueron dando lugar a representaciones sociales siempre renovadas de los mismos. Pero también fueron constituyéndose “modos de hacer”, prácticas, instituciones, para hacer frente a las constricciones impuestas por los cambios económicos y políticos.

En los distintos momentos que recorreremos en este artículo, se fueron desplegando una serie de procesos, en los que una y otra vez se actualizaron y reformularon discusiones de larga data. Entre las que podemos ubicar en el plano político, está la definición del papel mismo del Estado en educación: si se esperaba que siguiera siendo un protagonista principal (como lo fue a lo largo del siglo XX) o si debiera correrse a un lugar subsidiario (como dijo instalarse en los años noventa).

Hablaremos de “las políticas educativas” pero no nos dedicaremos a analizar sus enunciados, sino su presencia activa —“los efectos de Estado” (Trouillot, 2001)— en el espacio cotidiano de los barrios y las escuelas en los que hemos hecho trabajo de campo personalmente o como directorxs

de sucesivos proyectos UBACyT, o a los que hemos accedido de manera privilegiada dirigiendo tesis y becarios que han documentado estos procesos.<sup>1</sup> Un texto de Elsie Rockwell (1987) nos ayuda a pensar esta peculiaridad de la condición política de las escuelas, haciéndolo fuera del marco de la “obviedad” de las definiciones acerca del sistema educativo. Rockwell, a partir de Gramsci, se plantea que el problema principal es ver cómo se encuentra el Estado en las instituciones, y no la preocupación clasificatoria, centrada en distinguir —por ejemplo— instituciones privadas de públicas. Esto, luego, le permitirá explicar el “sentido estatal” de formas de accionar de las “instituciones privadas”.

Postularemos que los procesos que son analizados en los artículos que componen este libro, si bien hunden sus raíces en los años noventa, en el auge del neoliberalismo, se iniciaron aún más atrás, en las dictaduras de los años sesenta y setenta. En familias, escuelas, y otros espacios de lo cotidiano se han vivido “experiencias formativas” en las que se ha constituido parte significativa de la trama de sentidos (en sus variantes más contradictorias) que registramos actualmente y que a veces nos sorprende. Por tanto, el hito temporal para iniciar nuestra reconstrucción será el lustro que lleva de 1984 a 1989, un momento de enorme complejidad que corresponde a los años que siguieron inmediatamente a la última dictadura (1976–1983). La importancia de ese momento hará que demos por iniciados “los años noventa” en 1988–1989, años caracterizados por una hiperinflación y devaluación que trastocaron la vida de lxs argentinx al tiempo que fueron el contexto en que emergieron instituciones clave en los barrios populares como los apoyos escolares

---

1 Esta perspectiva será ampliada en el artículo “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “Innovadores” escrito por Liliana Sinisi.

y los comedores, y se dieron experiencias muy profundas, que posteriormente serán evocadas una y otra vez.

Luego, haremos referencia a los años noventa y, por fin, al período 2001–2003, que funciona como “bisagra” con el período 2003–2015, a la que hacen referencia los artículos restantes del libro.

## **La difícil vuelta a la democracia y el comienzo de los años noventa**

El período que reconocemos como *la última dictadura militar* (1976–1983) concluyó con la asunción de las autoridades civiles a fines de 1983. Las escuelas, sus planes de estudios, sus planteles docentes, habían sido objeto de control y depuración política, lo cual generó un clima intimidatorio y se cobró muchas víctimas entre la docencia. Las rutinas escolares, al igual que muchos otros aspectos de la vida, se habían vuelto profunda y a veces puerilmente autoritarias y esto se había naturalizado; se habían desactivado proyectos de educación de adultos y aperturas a la comunidad, la censura había empobrecido las bibliotecas escolares.

Por eso, a partir de 1984, terminada la dictadura, vinieron los diagnósticos e intentos de revertir los efectos del autoritarismo. En esos años, quien escribe este artículo participaba de los primeros proyectos de investigación que desde las universidades comenzaban también a interesarse por lo que sucedía en las escuelas, y los datos que siguen provienen de los informes y la producción de ese momento (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Neufeld, 1988).<sup>2</sup>

---

2 La mayoría de los trabajos de campo iniciales tuvieron lugar en la provincia de Buenos Aires, en el conurbano y en el delta, de modo que el grueso de los documentos conservados de aquella época y mencionados aquí corresponden al distrito bonaerense.

Al autoritarismo se le había sumado también el deterioro de los edificios escolares y el atraso de los salarios. Para el distrito bonaerense (en ese momento igual que en la actualidad, el que contiene mayor cantidad de alumnxs, docentes y establecimientos) los diagnósticos señalaban fuertemente la excesiva cantidad de alumnxs por grado, la dificultad de erradicar el “turno intermedio” descripto como “uno de los principales flagelos” de la educación destinada a sectores populares), la escasez e irregularidad de la provisión de materiales didácticos y los severos recortes en la asistencia alimentaria.

Las flamantes autoridades educativas hacían frente a esta diversidad de problemáticas, por un lado, con un discurso fuertemente democratizante: los seminarios destinados en ese momento a lxs maestrxs versaban sobre “la democracia en la organización escolar” o “planeamiento educativo para una sociedad democrática”. Pero desde la Dirección de Escuelas (provincia de Buenos Aires) esto se llenaba de contenido: “democratizar” implicaba ampliar la incorporación de lxs niñxs en edad escolar al sistema educativo, y lograr que estos permanecieran durante el tiempo estipulado por la ley culminando con la obtención de la certificación correspondiente. Dentro de las restricciones en recursos, intentaron salir al encuentro de los problemas que se iban identificando: en provincia de Buenos Aires, por ejemplo, con la creación del cargo de Maestro de Apoyo para las secciones de grado de cuarenta o más alumnxs.

El retorno a la democracia daba a la administración educativa un cierto tono de optimismo o expectación. Ahora se podía decir lo que antes era impensable, y esto no sucedía solo en los papeles: en las escuelas se comenzaban a expresar críticas cuya virulencia se acentuaría progresivamente. Esto se hizo particularmente visible respecto de los magros salarios docentes, que iban siendo corroídos rápidamente

por la inflación. Comenzaron entonces los paros, que tenían como principal eje el problema salarial.

El primer gobierno de la democracia, a cargo del radical Raúl Alfonsín estimó que la situación social de 1984, con 15% de personas bajo la línea de pobreza, sería transitoria, generada por los largos años de la dictadura. No fue así, sin embargo: ese año se anunció el lanzamiento del Programa Alimentario Nacional (PAN), que tiempo después iniciaba la distribución de cajas de alimentos básicos en las zonas caracterizadas por índices elevados de NBI. Lejos de paliar una situación pasajera, sería la primera de una serie de políticas destinadas a abordar las dificultades que encontraban amplios sectores de la población para cubrir sus necesidades prioritarias.

En el campo educativo, el gobierno de Alfonsín intentó afrontar la crítica situación del sector educativo, lo cual se expresaba en los números, dado que el gasto realizado (como proporción del PBI) era el más alto de los últimos veinticinco años. (Sánchez, 1987). Sin embargo, en la cotidianeidad de las escuelas y en la vida de los docentes esto no llegaba a visualizarse como suficiente.

## **Vivir y enseñar en el contexto de la hiperinflación y el comienzo de los años noventa**

El final de la década del ochenta fue particularmente conflictivo en el conurbano bonaerense, ámbito del que provienen las notas de campo de esos años y que consultamos para la escritura de este texto.<sup>3</sup> Uno de los aspectos dominantes fue el deterioro de la capacidad de compra del conjunto de

---

3 Seguramente podrían haberse registrado cuadros parecidos en otros contextos del país: como todo registro etnográfico, este es "local".



lxs trabajadorxs: la desorganización de la reproducción cotidiana de las familias, la incertidumbre de saber si al día siguiente se contaría con los montos que se multiplicaban rápidamente y de los que había que disponer para pagar los alimentos, el transporte, los demás insumos de la cotidianeidad. Las cifras crecientes de desocupados ensombrecían aún más el cuadro. Este período quedó registrado en la historia y la memoria laboral de lxs maestrxs. Una directora, que entrevistamos en 1994 recordaba que en esos días “los maestros empiezan a asistir vestidos de cualquier manera porque vienen caminando largas distancias o en bicicleta, para ahorrarse un pasaje” (Proyecto UBACyT CS070, 1994–1997 [notas de campo]).

Los docentes destacaban que se hacía cada vez más frecuente trabajar durante toda la jornada, en los tres turnos, cambiando una y otra vez de establecimiento y de nivel, lo cual implicaba realizar tareas complementarias —de planificación, corrección— en los tiempos supuestamente consagrados a la vida familiar. Pese a que lxs maestrxs duplicaban o triplicaban las horas trabajadas, el deterioro de los sueldos se materializaba en las dificultades para cumplir con el alquiler de sus viviendas y cubrir las necesidades de sus familias. Al mismo tiempo, su empobrecimiento —ellos mismos trabajadorxs procedentes de los sectores medios y medios bajos— los llevaba frecuentemente a compararse con la población asistida, percibiendo la semejanza que había entre sus respectivas “necesidades”, pero buscando reestablecer una frontera entre *asistidos* y *docentes*, villeros y sectores medios empobrecidos que rescatara algo de su alicaída autoestima: “la gente de la villa recibe la caja PAN (nosotros los maestros, obviamente, no)...” (Proyecto UBACyT CS070, 1994–1997 [notas de campo]).

Fueron aumentando, en este contexto, los niveles de organización gremial: en 1988, los docentes expresaban

su disconformidad con un paro de cincuenta días a nivel nacional que culminó en la Marcha Blanca y obtuvo alto grado de acatamiento. Posteriormente, ya en plena hiperinflación, las instituciones educativas ubicadas en las zonas más pobres se convirtieron en focos estratégicos para la redistribución de alimentos, vestimenta y atención sanitaria. Estas tareas no eran novedosas —las escuelas tradicionalmente habían vehiculizado la beneficencia privada y la estatal— pero se volvieron centrales, de la mano de la declaración de la “emergencia alimentaria”.

En muchos casos, ante la insuficiencia de los fondos estatales, los directores solicitaban el aporte de Caritas, de las parroquias y escuelas privadas de alto nivel socioeconómico, el Club de Leones, el Rotary Club o agremiaciones médicas. Un discurso muy difundido, acerca de la “pérdida de la especificidad” de lo pedagógico comenzó a acompañar a la visualización de las escuelas que atendían a los sectores populares como un lugar de la asistencia social a los niños, pero también a los pobres y ancianos. Comenzó a gestarse en ese contexto una contraposición entre “escuelas que enseñan” y “escuelas que asisten” (Redondo y Thisted, 1999).

Esta oposición fue naturalizándose junto con un supuesto: que habría “diferencias culturales” que separarían los mundos simbólicos de lxs maestrxs (supuestamente procedentes de sectores medios) y de lxs niños (empobrecidos, villeros, migrantes, etcétera) respectivamente. A lo que se agregaba otro supuesto, que lxs niños de “estos” sectores u hogares carecerían de afecto tanto como de bienes materiales. Esto, a su vez, generaba una fuerte caracterización de las escuelas de sectores populares con matices tales como “escuelas destinadas a *esxs* niños” lo cual las llevaba a dejar en un segundo plano el aprendizaje, y cumplir prioritariamente funciones socializadoras y de contención (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994).

De este modo, se instalaba la tensión entre la concepción del derecho a prestaciones universales y las modalidades focalizadas en materia de políticas sociales y de educación. A la vez que en el plano de la cotidianeidad se comenzaban a instalar representaciones estigmatizantes atribuidas a lxs niñxs de sectores populares o a la crianza recibida en sus hogares. En las notas de campo perdura el registro de las tipificaciones de la época: “escuelas deseables, indeseables, escuelas 1 tiza, escuelas 5 tizas” (Sinisi en Neufeld y Thisted, 1999). Caracterizaciones descriptivas de los establecimientos escolares, de los barrios en los que se encontraban, envolvían en su halo de prestigio o estigmatizaciones a quienes poblaban sus salones. Al ritmo de la larga crisis económica, seguiría profundizándose este proceso de diferenciación.

Un significativo documento, publicado en marzo de 1989 por la Dirección de Educación Primaria de Buenos Aires, funcionó como una “preinterpretación” de lo que los docentes de la provincia de Buenos Aires encontrarían al llegar a escuelas y barrios. Construía una tipología de escuelas que recordaba al “modelo folk–urbano” de Redfield de mediados del siglo XX, y cuyos extremos eran en un polo la escuela urbana (lo más prestigioso) y en el otro, las escuelas de alto riesgo y las escuelas rurales (Dirección de Educación Primaria, 1989). Según este documento, a la escuela urbana típica le correspondía cierto sector social con determinada ubicación laboral, espacial y que supuestamente, compartía la cultura dominante, la legalidad en la organización familiar y en los comportamientos. A la escuela de alto riesgo pertenecería otro sector social, con otros códigos valorativos; a la escuela rural la población que está en contacto con la naturaleza y presenta rasgos de religiosidad y superstición. Se postulaba así una tipificación de establecimientos: urbanos, suburbanos (emergencia educativa y alto riesgo) y rurales (neta, islas cercanas al continente, islas lejanas al

continente). A los primeros les correspondía una descripción ligada con un sector social al cual se le asignan valores de organización familiar. A las suburbanas de alto riesgo concurriría otro sector social con prácticas diferentes al primero. Las terceras se clasifican por su relación con lo geográfico: cercanas al río, rodeadas por grandes extensiones de campo, etcétera, y por los rasgos “primarios” atribuidos a la población.

El documento implicó también el paso de una categorización puramente administrativa que contemplaba escuelas rurales y urbanas a otra, que incluía categorías descriptivas de la teoría social. Esta caracterización fue ampliamente utilizada: pareciera que vino a “poner nombre” a cuestiones de referencia cotidiana en la escuela cuando se aludía a lxs niñxs o a las familias pobres, reemplazando en cierta medida el conocimiento directo por estereotipos respaldados en fuentes supuestamente científicas o, en todo caso, que tenían el peso de un documento oficial “bajado” a las escuelas. Decía, por ejemplo, un profesor de un Instituto de Formación Docente entrevistado en el marco del Proyecto de Investigación: “ese documento fue muy importante... nos abrió la cabeza... cuando mis alumnos van a visitar las escuelas, yo hago que lo estudien antes, para que sepan con lo que se van a encontrar...” (UBACyT IF05, 1998–2000 [notas de campo]).

## ***Los años noventa: procesos e instituciones emergentes***

El 8 de julio de 1989 asume anticipadamente la presidencia Carlos Menem. Como señalaba Estela Grassi, la hiperinflación desatada entre 1988 y 1990 “dejó una sociedad permeable al discurso neoliberal de la crisis, del que se apropió el presidente elegido entonces” (Grassi y Neufeld, 2003).

Se impulsa un proyecto político desde el Estado que sostiene que la intervención estatal es la causa de la “crisis económica” al tiempo que desincentiva las inversiones y la voluntad de trabajo de los asalariados.

Con un par de décadas de perspectiva, podemos recordar, entre multiplicidad de acontecimientos que marcaron esos años, algunos especialmente significativos. Mencionaremos, en el plano económico, las privatizaciones, que fueron entregando al sector financiero y empresario numerosos entes estatales, muchos de ellos vinculados a la prestación de comunicaciones y transportes (los ferrocarriles, teléfonos, Aerolíneas Argentinas) o a la producción de insumos indispensables para los consumos colectivos (gas, petróleo, hierro). Cada uno de estos eventos, cierres de ramales ferroviarios, achicamiento de las fuentes de trabajo, dejaba un tendal de desocupados que engrosaba los que se producían, simultáneamente, por los cierres de industrias que no soportaban la liberación de los mercados (textiles, calzado, productos alimenticios). A todo esto, se sumó la privatización del sistema jubilatorio.

Aparecieron en esos años una serie de manifestaciones novedosas: los “piquetes” que inicialmente se realizaban en las rutas, en las cercanías de los lugares afectados por las privatizaciones (Altos Hornos de Zapla, Cutral Có en Neuquén), y que luego se concentraron en las zonas próximas a las grandes ciudades, constituyeron una de las manifestaciones principales de la territorialización de la protesta (la incidencia de los sindicatos perdió fuerza, junto con la notable disminución de afiliados, ahora desocupados, a los que les quedaba como ámbito vital el barrio y la protesta en la ruta para reclamar por su situación).

Sumándonos en ese momento a los análisis críticos (Castel, 1997; Grassi, 2003; Grassi, Hintze y Neufeld, 1996; Ribeiro, 1999), señalábamos haciendo nuestras las palabras

de Estela Grassi, que la Argentina sufrió los efectos de larga duración del modelo neoliberal de acumulación —que presuponía la globalización de los mercados y el llamado “ajuste estructural”—. Esto implicó la reorientación de las políticas sociales, que asumieron una concepción asistencialista, al tiempo que proponían acciones compensatorias y focalizadas. Las víctimas de estos procesos desiguales, tal como lo registrábamos en el trabajo de campo, eran consideradas como “beneficiarias” de los diversos planes asistenciales. Opacando el cuadro, frases grandilocuentes, que festejaban la inclusión de la Argentina en un mundo globalizado, se hacían cotidianas en los medios periodísticos y televisivos.

A esto contribuyó el contexto neoliberal internacional, con su énfasis en la privatización de la vida, la desestimación de las políticas universales, el desentendimiento del Estado de su responsabilidad por los derechos básicos a la educación, la salud, la previsión social, que se instaló con vigor, apoyándose en los anclajes construidos en el sentido común y en múltiples situaciones de la vida cotidiana. Como se ha insistido reiteradamente, la fuente de inspiración fueron los organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial y la Unesco, bajo la presión financiera del Fondo Monetario Internacional.

A medida que avanzaba la década de los años noventa y se profundizaban las políticas neoliberales, con sus secuelas de desindustrialización y desocupación, se iniciaba un proceso de desplazamiento de los sentidos: ahora se hablaba de “equidad”, ya no de “igualdad”, de “pobreza” y no de desigualdad. De este modo, tal como señalaba Claudia Danani (2008) se fragmentaba la mirada sobre lo social y se encubrían las causas estructurales del aumento de la desigualdad ocasionado por las políticas neoliberales.

De forma encadenada, con el avance de las privatizaciones y la desocupación, se produjeron transformaciones en los modos de instalación de la población desplazada en la periferia de las grandes urbes. Recordemos que la dictadura intentó expulsar a la población *villera* de la ciudad de Buenos Aires, produciendo deportaciones a los lugares de origen y demoliendo las viviendas precarias. Sin embargo, no lo logró por completo, porque una porción significativa de sus habitantes resistió al desalojo. Después de 1984 y en especial en los momentos de crisis económica y habitacional, se repoblaron y aumentaron significativamente su tamaño.

En el conurbano se produjeron numerosas tomas de tierras, cuyos protagonistas se organizaban en “asentamientos”, que permitían evitar los costos de la instalación en las zonas ya urbanizadas. A diferencia de las villas, nacían con una traza previa: este modo de acceder al espacio urbano suponía desde el principio una concertación colectiva, muchas veces en torno de un referente político, que garantizaba la distribución de espacios considerados vacantes, y la organización de los asentados para la obtención de bienes y servicios esenciales. Surgieron así tramas organizativas con las que hacer frente a los problemas con los que se encontraban: la tenencia de la tierra, el acceso al agua potable, la lejanía de los medios de transporte, la falta de guarderías o escuelas. Hubo episodios que años después se recordaban como significativos, algunos de ellos vinculados con momentos de hambre extrema: para paliarla se instalaron ollas colectivas, en las que hombres y mujeres colaboraban para la preparación de alimentos. Un referente de un asentamiento recordaba que:

... hacíamos comida para prácticamente dos mil personas entre criaturas y gente grande, gente anciana, todo tipo de gente... A la mañana, a partir de las 6 de la mañana

empezábamos a hacer el desayuno, porque no teníamos cocina, no teníamos nada, era todo a leña... la gente que pasaba veía a los chicos comiendo en la vereda porque no daba abasto el espacio, los sentábamos a todos en la vereda, en lo que era el patiecito que tiene la construcción de la Capilla, ... ya habíamos creado un grupo tan sólido de trabajo, que éramos veinte para todo, viene a ser nos dividíamos entre todos lo que había que hacer... (UNGS, 2000 [notas de campo])

En la memoria de los habitantes de estos barrios, estas ollas quedaron ligadas a un momento de mayo de 1989, en el que tanto en Rosario como en Buenos Aires se produjeron saqueos de supermercados y negocios barriales. La mercadería obtenida nutrió las ollas. Una década después, “el tiempo de los saqueos y las ollas” era reconstruido como un momento de unidad barrial, en el que se dejaron de lado las orientaciones políticas, las trayectorias laborales pasadas y las creencias religiosas, situación similar a la vivida en los primeros meses de las tomas de tierras (Cravino y Neufeld, 2007).

Se lo rememoraba como el origen de instituciones barriales perdurables, como los comedores y las guarderías. Estos asentamientos (también las villas miseria de la ciudad y el conurbano) congregaban una parte significativa de la población desocupada, y esto llevó a que se convirtieran también en los destinatarios de las sucesivas políticas focalizadas destinadas a salir al encuentro de la situación.

En algunas de ellas se pusieron en práctica por primera vez modalidades que luego se naturalizarían: durante la gestión de Antonio Cafiero como gobernador de la provincia de Buenos Aires (1987–1991), se implementó un plan provincial, denominado País. Para percibirlo, se requirió la institucionalización formal de las organizaciones barriales, por lo que surgieron las primeras asociaciones civiles (Cravino, Fournier, Neufeld y Soldano, 2002), guarderías y comedores, para administrar los planes, debieron obtener personería jurídica. Este proceso de institucionalización



formal de las organizaciones comenzó a construir un proceso de legitimidad que ubicaba a las instituciones barriales como mediadoras entre el Estado y la población.

Accedimos, en el año 1999, a entrevistar en una escuela del municipio de San Miguel a lxs trabajadorxs desocupadxs que debían realizar allí su contraprestación. Un paneo resumido permite corporizar el recuerdo de quiénes eran lxs desocupadxs de fines de los años noventa: Los hombres habían sido despedidos de sus trabajos: incluían a trefiladores de cobre, pizzeros y albañiles. La mayoría buscaba realizar changas de plomería, electricidad o en la construcción, que alternaban con períodos de desocupación total. Los más jóvenes eran, en varios casos, hijos de despedidos. Las mujeres, por su parte, habían tenido empleos en el servicio doméstico que no pudieron conservar porque sus patrones, a su vez, perdieron sus trabajos. Había una proporción importante de mujeres con hijos a cargo, jefas de hogar. En muchos casos, formaban parte de grupos domésticos que incluían a miembros de la generación anterior, que contribuían al cuidado y sostenimiento de la casa, permitiéndoles a las mujeres más jóvenes salir a trabajar. Estas mujeres y hombres desocupados accedían a los planes Trabajar y Barrios Bonaerenses: en estos a cambio de la percepción monetaria los beneficiarios realizaban tareas de limpieza o se desempeñaban como madres cuidadoras y como auxiliares del comedor escolar. Esto, simultáneamente, les permitía a muchas mujeres compartir el espacio, hasta el tiempo del comedor, con sus hijos. Al paso que los problemas por los que atravesaban las familias se agudizaban, en las escuelas a las que asistían los sectores populares, los comedores se multiplicaban y los docentes destacaban el estado en que llegaban los chicos, como eco de la situación doméstica. Cuando en el contexto de la misma investigación conversábamos con directoras de las escuelas, estas

nos decían que se habían complejizado lo que llamaban los *condicionantes de la actividad de enseñar*, y lo atribuían al desempleo:

Los papás están en la casa, la situación de nerviosismo, todo condiciona para que se produzca más este tipo de cosas (se referían al trato violento a los niños) [...] siempre ha habido casos de violencia, ahora están mucho más intensificados... los condicionantes sociales están haciendo que esto pase cada vez más... (UNGS, 2000 [notas de campo])

Denunciaban también que los casos crecientes de fracaso escolar de los chicos tenían que ver:

También con toda la situación económica, la situación social de los chicos [...] Y también es difícil de solucionar porque los papás no pueden ir, si vos los mandás, a una psicopedagoga para que lo apoye, no pueden ir a un psicólogo tampoco. No tienen para pagar el boleto, no van a pagar una consulta... (UNGS, 2000 [notas de campo])

En estas escuelas los comedores iban dando respuesta a una demanda creciente. La directora de una escuela manejaba estas cifras: "Hasta el año pasado, sobre 960 alumnos, teníamos 230 en comedor, pasó a 250 y ahora sigue en aumento... el resto come en sus casas, aunque sea una sola comida, por lo menos la hacen..." (UNGS, 2000 [notas de campo]).

En cuanto al marco legal, la Ley Federal sancionada en 1993 completó la descentralización del sistema educativo iniciada durante la dictadura 1976–1983, lo que llevó a que cada jurisdicción tomara decisiones propias respecto del grado de aceptación de aspectos centrales de la reforma. La citada ley extendió a diez años de estudios la obligatoriedad (ligada al cambio de estructura realizado), pero las distintas jurisdicciones interpretaron de modos diferentes esta norma. Mientras la Ciudad Autónoma obtenía un amparo y postergaba la implementación de la "Transformación Educativa", y los ciclos implementados no coincidían con los de la provincia de Buenos Aires, que inauguró en 1996 la "Transformación educativa".

Cada jurisdicción procedió según criterios diferentes: ese año, lxs niñxs bonaerenses que tradicionalmente terminaban su escolaridad primaria en séptimo grado a los 12/13 años vieron extendida su educación inicial obligatoria, ahora llamada Educación General Básica (EGB), en dos años. Los establecimientos escolares no tenían los espacios necesarios para alojarlos, los docentes no habían sido consultados y los profesores de escuelas medias súbitamente veían precarizada o desaparecida su fuente de trabajo (entre la eliminación de asignaturas y la amenaza de que si no obtenían una titulación universitaria serían “discontinuos”). Pero el ciclo formado por los años octavo y noveno no logró realmente incorporarse como tal, sino que generó multiplicidad de zonas grises, como la “articulación” entre establecimientos, o los diferentes criterios adoptados por los implementadores. En estas condiciones la extensión de la obligatoriedad dio lugar a situaciones inéditas. Por ejemplo, una investigación llevada a cabo por Laura Santillán (2003) documentaba que, en una escuela del Conurbano, el año anterior a la implementación de la reforma se había inaugurado un nuevo edificio. Se esperaba que esto alentara a los padres a enviar a sus niñxs nuevamente allí, antes que a la escuela privada. Pero el agregado de los cursos de octavo y noveno atiborró el nuevo edificio, que perdió su flamante biblioteca y la sala de maestrxs, para dar lugar a nuevos alumnxs, casi adolescentes, a los que los docentes vivían como una presencia peligrosa al mezclarse con los más pequeños en los patios, pasillos y sanitarios, lo que alejó nuevamente a los padres de los alumnxs tradicionales.

En el corto período de vigencia (1992–2006) de la EGB los sectores populares no alcanzaron a incorporar los cambios que introducía el nuevo diseño: el sistema tradicional, vigente a lo largo de todo el siglo XX, coronaba el sexto y luego el séptimo grado con la obtención de la certificación final

del ciclo primario. Esto se acompañaba con festejos, viajes de fin de curso, y en los hogares humildes se consideraba como un logro familiar el haber logrado que la niña o el niño concluyeran este nivel. De acuerdo con la nueva legislación, la EGB se extendía hasta el noveno año y recién en ese momento se obtenía la certificación. En el trabajo de campo, constatábamos que los mismos padres consideraban que su propia responsabilidad por la escolaridad de los chicos se extinguía en el séptimo tradicional y así lo analizaba también un documento del gremio, Suteba<sup>4</sup> (1999).

En el nivel secundario el panorama variaba mucho de jurisdicción en jurisdicción. En la provincia de Buenos Aires las asignaturas específicas y los títulos vinculados con la posibilidad posterior de trabajo que otorgaban las escuelas medias técnicas, que habían sido instituciones de referencia e identidad para lxs jóvenes, sufrieron una modificación curricular que diluyó su especificidad. La creación misma del Trayecto Técnico Profesional (TTP), que se presentó como atenuante a las modificaciones propuestas, otorgaba a dicho trayecto un carácter “optativo”.

El paisaje del conurbano, marcado por los edificios abandonados de las curtiembres, barracas, frigoríficos e industrias metalúrgicas, solo parcialmente reciclados, la extensión de las villas miseria, la cantidad de familias viviendo en galpones vacíos, edificios abandonados o casas tomadas, en la mayor pobreza, se introducía en las escuelas en la persona de lxs niñxs. Aún en estas situaciones extremas, los padres buscaban darles a lxs niñxs “lo mejor” imponiendo largas caminatas hasta las escuelas que no estaban estigmatizadas por su cercanía a las villas.

En la Ciudad de Buenos Aires, que tal como señalamos interpuso un amparo judicial que dispuso no innovar con

---

4 Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

la introducción de la nueva ley, la situación no era muy distinta. Recordemos que la Ciudad de Buenos Aires fue la meta que concitó muchos esfuerzos migratorios: en una serie de entrevistas que hicieramos en la década del noventa, una respuesta que repetían una y otra vez nuestras interlocutoras venidas de Bolivia insistía en vincular su migración a la Ciudad de Buenos Aires con la esperanza de poder acceder a estudiar —o al menos que lo hicieran los hijos— y de esta manera cortar la reproducción de la pobreza, que en sus lugares de origen parecía inevitable. Esta expectativa, que era parte importante de las motivaciones que guiaban las migraciones internas rural-urbanas del siglo XX, es central también hoy, para los amplios conjuntos de migrantes bolivianos, paraguayos o peruanos que se han desplazado en las últimas décadas. Pero al igual que los anteriores migrantes internos, estos accedieron a espacios degradados de la ciudad en cuanto a la calidad de las posibilidades de residencia, así como a trabajos informales, que a su vez condicionaron las posibilidades de obtención de educación en igualdad de condiciones. Esta conciencia de la desigualdad aparece en el registro realizado por María Paula Montesinos de la conversación con unas niñas en el patio de una escuela de la zona sur de la ciudad (fines de los años noventa):

... su edificio era muy feo e inadecuado, sus antecedentes edilicios vinculados a la dictadura coincidían, que los maestros la conocían como “la escuela-cárcel”. Una de las interlocutoras, una niña de unos once años le decía a la investigadora que a ella no “le gustaba su escuela: sin patio para jugar, sin luz en el aula, tan fea, tan despintada... y sin inglés”. Esto surgía no solo de su experiencia de toda su vida entre esas paredes, sino comparando con las escuelas a las que asistían sus ve-

cinitos y primos. Ella conocía lo que había más allá de los límites de lo que supuestamente le había tocado. (Montesinos, 2001)

Entre 1997 y 2003, período en que se registraron las palabras de esa niña, las relaciones de desigualdad que iban en aumento en toda la Argentina se manifestaron fuertemente en las escuelas, atravesadas por las situaciones de pobreza extrema de los hogares de lxs niñxs y de lxs maestrxs mismos.<sup>5</sup> Estos dramáticos procesos quedaron expuestos en una serie de entrevistas que realizamos entre el año 1999 y 2000, a directivos de escuelas ubicadas en el cordón sur de la Ciudad de Buenos Aires. Los registros dieron cuenta del empobrecimiento de la población, la imposibilidad de las autoridades y docentes de las escuelas de contener las demandas y necesidades de lxs niñxs y sus familias. Otro aspecto que se combinó con la preocupación que manifestaban los docentes frente a las consecuencias de la crisis en la experiencia escolar de niños y niñas, y que quedó plasmado en nuestras notas, fue la frecuencia con la que a estas familias se las consideraba dentro de los parámetros de lo que conocemos como “cultura de la pobreza”, adjudicando las causas de esa pobreza a lxs sujetxs que la padecían (Montesinos y Sinisi, 2003).

---

5 A fines de los años noventa, nuestro equipo publicó *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, de Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999), en el que se presentaron los resultados de una investigación financiada por la Universidad de Buenos Aires, y que se había iniciado en 1994. De la misma época es la investigación que dio lugar a *Escuela, familia y desigualdad social, una antropología en tiempos neoliberales*, de Elena L. Achilli.

## **El período 2001–2003: el rol del Estado, la crisis del 2001, la situación en los barrios y en las escuelas**

Llegamos así a la crisis del 2001–2003: una explosión en cadena que evidenció la profundidad y amplitud de la desestructuración de la trama social. La gravedad de los hechos del 2001 hizo que salieran a la luz diversas formas de organización popular vinculadas con la movilización social: los investigadores que acompañaron con sus observaciones etnográficas estos procesos destacaron la politización de la vida cotidiana, el proceso organizativo de los grupos familiares en movimientos de desocupados y sus demandas y prácticas colectivas en torno a lo educativo (Manzano, 2004).

Un trabajo de Santillán y Woods (2004) nos introduce en el reconocimiento de la forma en que diversas agencias (del Estado, la iglesia y organismos no gubernamentales), se fueron redefiniendo en un proceso continuo y en vinculación con la creciente desigualdad. En el trabajo con las organizaciones populares, surgidas a su vez de los movimientos y formas organizativas que hicieron frente en sus expresiones territorializadas a las consecuencias de la política neoliberal de los noventa, se planteaba que la experiencia misma de organización debía ser tomada como una experiencia de aprendizaje. La referencia al “territorio” aludía al desplazamiento a los barrios de la actividad política, movimiento provocado por la falta de apoyatura en sus ámbitos tradicionales: la fábrica y el sindicato, debilitados por la debacle industrial y los despidos.

En esos años, las mismas estrategias educativas se asientan en los barrios,<sup>6</sup> en espacios extraescolares: se “territoria-

---

6 Este proceso será ampliado en el artículo de Laura Santillán, “Infancia, educación y políticas sociales. Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado”.

lizan”.<sup>7</sup> Los grupos universitarios, las organizaciones sociales, los movimientos de desocupados crean infinidad de “apoyos” escolares a los que se unen luego los “bachilleratos populares”.<sup>8</sup> En estas múltiples modalidades lo que se discute, ni más ni menos es el monopolio (o su quiebre) de la educación por parte del Estado.

## **“Dos décadas vividas” por los integrantes de un equipo de investigación**

El período que se abre en 2003 (se inicia con la asunción a la presidencia de Néstor Kirchner) se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la orientación de las políticas sociales y educativas. Sin embargo, no se iniciaban tiempos fáciles: Estela Grassi destaca que aún en el llamado posneoliberalismo seguían vigentes los efectos de los noventa:

La política mercantilizadora del neoliberalismo agravó las históricas deficiencias de los sistemas de política social, tanto porque restó los recursos financieros y humanos necesarios, favoreció la ampliación de los mercados (educación y salud, principalmente) como porque introdujo una ideología mercantil en los propios servicios públicos o colectivos. Quedaron instituidos así, sistemas complejos que expresan y reproducen la desigualdad y/o distinción en la magni-

---

7 Algunos aspectos de este proceso serán ampliados en el artículo de Felisa Cura, “La experiencia del barrio Las Tunas. Modalidades de acción política e ingreso a la militancia de jóvenes de sectores medios durante la década de los 90”.

8 En relación con este tema, *cfr.* “Quince años de ‘Bachilleratos Populares’: Las transformaciones estatales, el enfoque antropológico relacional y sus aportes a la comprensión de los procesos socio-educativos”, de Javier García.



tud en que estas relaciones estructuran la totalidad de la sociedad argentina en este último período de transformaciones sociales. (Grassi, 2008)

Sin embargo, reconocemos en estos últimos años mucho más que meros cambios en el discurso respecto de los derechos, la recuperación de las políticas universales, la lucha por condiciones protegidas y decentes de trabajo.<sup>9</sup> En el cambio de una etapa a la siguiente, pueden observarse los cambios en forma de desplazamientos que llevaron, por ejemplo, de las “contraprestaciones” de los programas sociales de los años noventa, a las “condicionalidades” presentes en las políticas sociales de esta década (las primeras vinculadas con actividades manuales —poda de árboles, barrido y mantenimiento—, que rápidamente fueron estigmatizadas, las segundas, en cambio, ligadas al cumplimiento de la atención médica de lxs niñxs o de metas educativas).

Diversas acciones sociales y gubernamentales buscaron hacer frente explícitamente a las modalidades neoliberales ya naturalizadas. Se destaca la derogación de la Ley Federal y la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional 26206 en el año 2006 (Gessaghi y Petrelli, 2008); así como la Asignación Universal por Hijo ya que ambas presuponen la incorporación de niños–niñas y jóvenes que no habían sido incluidos en el sistema educativo. La Asignación Universal por Hijo o el Plan Familias por la Inclusión Social, incluyen asimismo los controles sanitarios y la asistencia escolar para lxs niñxs y jóvenes entre cinco y dieciocho años, con lo que se presenta la novedad de

---

9 Esta temática se amplía en el artículo de María Paula Montesinos, “Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003–2009”.

programas masivos que plantean el control de la salud<sup>10</sup> y la escolaridad definidas como derechos sociales.

Por su parte, la gestión Sileoni en el Ministerio de Educación (2009–2015), buscó revertir el contexto general de focalización neoliberal proponiendo el diseño curricular como política de inclusión, el plan de mejoras institucionales (que iba de Nación a cada escuela), y la propuesta de “igualdad informática” por medio de la entrega de computadoras a alumnxs y docentes de escuelas públicas medias. Mencionando solo algunos ejemplos de estrategias para lograr mayor “inclusión, igualdad, universalidad” entre las que podemos encontrar: el “Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar”,<sup>11</sup> el “Programa Integral para la Igualdad Educativa”<sup>12</sup> o el “Programa Nacional de Becas Estudiantiles”,<sup>13</sup> “Secundaria para todos” y el Plan FinEs entre otras.

Uno de los más conocidos fue el plan nacional “Conectar Igualdad” (2010) que buscaba generar “igualdad informática” por medio de la entrega de tres millones de computadoras portátiles para estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, establecimientos de educación especial e institutos de formación docente de todo país. En las escuelas secundarias, los equipos se entregaban en comodato a cada alumnx, y con el fin de estimular la finalización

---

10 Para una ampliación de algunos aspectos de esta temática ver en este mismo libro, “Las políticas sanitarias en el primer nivel de atención. Continuidades, discontinuidades y rupturas con el modelo neoliberal” de María Cecilia Scaglia.

11 Temática que es ampliada por Cecilia Diez en “Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar”.

12 Una ampliación de este tema se puede ver en el artículo escrito por Laura Cerletti “Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI”.

13 Esta temática será ampliada en “Reflexiones en torno al Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Analizando políticas desde un enfoque etnográfico” escrito por María Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa.

de los estudios, quienes concluían la secundaria podían retener la computadora. El Programa alcanzaba a escuelas secundarias, de educación especial e institutos superiores de formación docente, con más de 1.826.617 netbooks en manos de alumnxs y docentes.

En estos procesos desarrollados entre 2003 y 2015 es interesante señalar el contrapunto entre el reposicionamiento del Estado, por una parte, y por otra, las distintas maneras en que los noveles actores políticos —bachilleratos populares, escuelas “recuperadas”, movimientos y organizaciones sociales, organizaciones de padres y madres— eligieron confrontar, colaborar, negociar con estas “presencias estatales”. Visto en perspectiva, desde el momento en que se publican estas líneas podemos señalar que la mayoría de estos actores han sobrevivido a las tensiones, desfinanciamientos y rediseños impuestos por los cuatro años recientes, de neoliberalismo nuevamente en el poder.

## **Algunos interrogantes**

Por fin, no podemos menos que preguntarnos hacia dónde se orientarán en los años próximos, una serie de procesos que hemos venido siguiendo. La preocupación central sigue estando, en el intentar saber si estamos pudiendo salir de los circuitos reproductivos de la desigualdad. Al igual que hace dos décadas, mecanismos poco sutiles terminan concentrando en determinadas instituciones educativas a las hijas y los hijos de las clases populares (migrantes limítrofes, trabajadorxs precarizadxs, etcétera). Del mismo modo, una cantidad de propuestas de escolarización y terminalidad salen al encuentro de niñas, niños y jóvenes de los sectores más vulnerables. En el marco de estos procesos históricos (la precarización del sistema educativo y la

construcción de circuitos escolares) sostenemos que se siguen desplegando prácticas y sentidos en torno a la escolarización en donde se producen “nuevas” y reproducen “viejas” tipificaciones acerca de los “otros”. Esperamos que la lectura de estos artículos, producto del trabajo realizado por el *equipo* en las últimas dos décadas nos permita establecer continuidades y cambios significativos con relación a dichas “tipificaciones”.

La relectura de los textos que compilamos en este libro nos hizo pensar que muchas veces es más simple reconocer la destrucción de las conquistas o las continuidades de los problemas que el surgimiento de lo nuevo. Quizás, una de las cuestiones que más contribuye a esto sea la impactante *naturalización* de la cosmovisión y las prácticas cultural-políticas del neoliberalismo, expresadas impunemente en la cotidianidad de barrios y escuelas de hace dos o tres décadas, pero aún vigentes en la actualidad, pese a los esfuerzos por disputar su hegemonía.

Sin embargo, el esfuerzo de historizar y pensar procesualmente, nos permite postular que hay también “avances”, transformaciones que nos alertan sobre lo emergente, lo que se va organizando e instituyendo al tiempo que se disgregan modos de hacer tradicionales: “es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia por hacer” (Castoriadis, 1983). Podemos decir esto de todos los campos de la vida cotidiana que forman parte de “lo público”, que se fueron gestando entre las tensiones y contradicciones de los tiempos iniciados con la vuelta a la democracia en 1984, seguidos por la década del menemismo y los gobiernos de la Alianza y luego el período ocupado por las presidencias del Frente para la Victoria (2003–2015). Lxs investigadorxs reconocen que a partir del año 2003 fueron mejorando todos los índices económicos, al tiempo que se desplegaron toda

clase de acciones que hablan del renovado protagonismo del Estado. El triunfo del macrismo y el desencadenamiento de una nueva crisis (2015–2019) muestran lo fluido e inestable que es el entramado económico y político en el que se desarrollan los eventos del ámbito político educativo a los que se refieren los artículos de este libro. Aun así, con mucha frecuencia, podemos postular que no hay una sola propuesta vigente, sino la coexistencia de varias. No solamente está lo viejo que no concluye, sino que lo nuevo mismo puede presentar signos contradictorios —hasta opuestos—.

Los artículos que siguen representan un testimonio etnográfico de los efectos de estado que las políticas desplegadas en las “dos décadas vividas” han ido estructurando los espacios cotidianos en los que hemos hecho trabajo de campo. Esperamos que permitan poner en perspectiva el complejo presente que nos toca vivir en la década que estamos comenzando.

## Referencias bibliográficas

- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.
- Cravino, M. C., Fournier, M., Neufeld, M. R. y Soldano, D. (2002). Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes. En Andrenacci, L. (org.), *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. La Plata, Al Margen – Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cravino, C. y Neufeld, M. R. (2007). Entre la hiperinflación y la devaluación: saqueos y ollas populares en la memoria y la trama organizativa de los sectores populares del Gran Buenos Aires (1989–2001). En Cravino, M. C. (edit.), *Resistiendo en los barrios. Acción colectiva movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires*, pp. 13–38. Los Polvorines, Prometeo – Universidad de General Sarmiento.

- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal. Las políticas sociales y el problema de la desigualdad. En *Ciências SociaisUnisinos*, vol. 44, núm. 1, pp. 39–48.
- Dirección de Educación Primaria (1989). *Caracterización de la Institución escolar*, Documento 1. Dirección General de Escuelas.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2008). El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación. En *Revista Propuesta Educativa*, año 17, núm. 29, pp. 89–85.
- Grassi, E. (2003). Política, cultura y sociedad: la experiencia neoliberal en la Argentina. En Lindenboim, J. y Danani, C., *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada*. Buenos Aires, Biblos.
- \_\_\_\_\_. (2008). *La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate "post-neoliberal"*. En Ponce Jarrín, J. (ed.), *Es posible pensar una nueva política social*. Quito, FLACSO Ecuador – Ministerio de Cultura.
- Grassi, E., Hintze, E. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- \_\_\_\_\_. (1996). Crisis del Estado de bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 9.
- Grassi, E. y Neufeld, M. R. (2003). Corolario de la globalización neoliberal: la cuestión social en la Argentina. En Ramos, L. (coord.), *El consenso de Washington: ¿éxito o fracaso? La caída de su mejor alumno: Argentina*, pp. 83–96. Barcelona, Icaria.
- Manzano, V. (2004). Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera. En *Intersecciones en Antropología*, núm. 5. Olavarría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Montesinos, M. P. (2001). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2003). Pobreza, niñez y diferenciación social. En *Runa XXIV*, pp. 63–81.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias "en los márgenes": realidades y futuro. En Puiggrós et al, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Homo Sapiens.

- Ribeiro, M. (1999). Exclusión: problematización del concepto. En *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 25, núm. 1, pp. 35–49. San Pablo, Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul.
- Santillán L. (2003). La experiencia de la reforma educativa en una escuela del conurbano bonaerense: una etnografía del cambio. En *Revista del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*, núm. 1. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa.
- Santillán, L. y Woods, M. (2005). Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires. En *Revista de Antropología*, vol. 48, núm. 1, pp. 281–314. Departamento de Antropología, Facultad de Filosofía, Letras e Ciencias Humanas, Universidade de Sao Paulo.
- Suteba (1999). Cinco años de *reforma educativa*. Elementos para un diagnóstico en la provincia de Buenos Aires. En *La Educación en nuestras manos*, núm. 57.

## Proyectos de investigación

- Proyecto UBACyT CS070 (1994–1997)** “Estado neoliberal y políticas sociales: el abordaje metodológico del problema de la construcción de nuevas formas de legitimidad y el papel de los sujetos”. Dirección: Estela Grassi, codirección: Susana Hintze. Instituto de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales e Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Proyecto Integrado UBACyT IF05 (1998–2000)** “Procesos político-culturales en torno a la desigualdad social, la diversidad sociocultural y las políticas sociales en la Argentina de los 90”. Dirección: María Rosa Neufeld, codirección: Claudia Danani. Sección de Antropología Social, Facultades de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Proyecto (2000–2001)** “Implementación de las políticas sociales en el nivel local: transformaciones en la gestión e impactos en los modos de vida de los sujetos receptores en municipios seleccionados del Conurbano Bonaerense”. Directora: María Rosa Neufeld. Área Modos de vida y políticas sociales en la ciudad. Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento.

## Bibliografía de consulta

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases subalternas en América Latina*, México, IPN – DIE.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona, Bellaterra.
- Montesinos, M. P. (2004). *Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados*. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología social.
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 2, pp. 31–40. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. En *Cuadernos DIE*. Departamento de Investigaciones Educativas. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sánchez C. (1987). *Descentralización, federalización y financiamiento del sistema educativo*. Informe Final y Proyecto PNUD. Arg/87/012, Buenos Aires.
- Sinisi, L. (1999). La relación *nosotros-otros* en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 189–134. Buenos Aires, Eudeba.
- Thisted, S. I. (2006). *Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar*. Trabajo presentado en XI Simposio Interamericano de Investigación etnográfica en educación. Buenos Aires, Argentina.
- Trouillot, M. R. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. (Comas, Varela y Diez, Trads.) En *Current Anthropology*, vol. 42, núm. 1.



## Capítulo 2

# El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”

*Liliana Sinisi*

En los últimos años, el desarrollo de la etnografía educativa en la Argentina y la formación de antropólogas/os en esta disciplina han marcado —a partir de las investigaciones realizadas en el campo académico— la relevancia de este tipo de investigaciones por el tipo de conocimiento construido a partir de lo que sucede en la cotidianidad escolar. Datos que, difícilmente las investigaciones tradicionales de corte más cuantitativo permiten evidenciar en su total magnitud social y de efectos sobre las prácticas escolares.

Uno de los debates centrales, en el ámbito de la investigación educativa, refiere a la posible utilidad o aplicación del conocimiento producido para el mejoramiento de las prácticas educativas. La etnografía educativa, se ha preocupado, no solo de difundir estos saberes a nuevos públicos —padres, docentes y directivos—, sino que también ha avanzado en una profunda revisión y discusión acerca de cuál es el conocimiento válido y, particularmente, en privilegiar ciertas metodologías de investigación por ser las que permitirían construir dicho conocimiento. La discusión ha significado, no solo la configuración de nuevos problemas

e interrogantes, sino también la reaparición de viejos debates epistemológicos y metodológicos no saldados.

Los enfoques cualitativos en investigación educativa han comenzado, desde hace algunas décadas, a tomar a las escuelas como objeto de estudio. La escuela, uno de los aspectos más naturalizados del proceso global de escolarización de las poblaciones había permanecido fuera de los esfuerzos investigativos; en algún sentido, la pedagogía la había naturalizado al mismo tiempo que le dirigía una mirada no explicativa sino normativa, y la sociología cuantitativa la había reducido a un dato derivado de las teorías explicativas de la relación escuela/sociedad (Ezpeleta, 2004). Otras disciplinas, han concebido esta relación como “un supuesto, o bien como un objeto deducible de la propia teoría” (Ezpeleta y Rockwell, 1987). En alguna medida, los estudios cualitativos, y particularmente los de corte etnográfico, han presentado una mirada diferente sobre la escuela que permiten desentrañar la red o la “trama” de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde “arriba”.

También, podemos afirmar, que estos enfoques han introducido un quiebre en la investigación tradicional sobre los procesos de reforma y de implementación de políticas y programas socioeducativos, en el sentido de pensarlos no como imposición, sino como “efectos” de procesos más amplios. Justa Ezpeleta, prefiere hablar de *adopción* de programas más que de implementación, ya que la adopción al igual que la apropiación implica una reformulación de sus presupuestos originales.

Ahora bien, la posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas necesariamente remite a indagar sobre el *accionar de los sujetos* en la medida en que éstos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones

educativas. En ese sentido, el interjuego entre los procesos de *control* y de *apropiación*,<sup>1</sup> retomados de Ezpeleta y Rockwell, permiten dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana en las escuelas y otros contextos sociales (Ezpeleta y Rockwell, 1987); desde esta perspectiva, los sujetos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible. La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, *históricos*, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori.

Documentar, comprender y analizar los procesos de implementación de políticas y programas implica poner en tensión aquellas prácticas de diseño de investigación guiadas por una visión aplicacionista, que parten de una perspectiva que supone que las escuelas “reciben” políticas y programas y los aplican, siendo entonces la función de la investigación documentar ese proceso. Al contrario, las escuelas no aplican de forma inmediata y lineal las políticas definidas centralmente, ya que “la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas, es un proceso difícil, fragmentado y lento [...] que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan...” (Ezpeleta, 2004).

Por otra parte, desde el punto de vista de las iniciativas políticas estatales, existen una serie de elementos comunes que atraviesan a todos los procesos de implementación de cambios, innovaciones, etcétera: la identificación de un problema; el cambio de las situaciones que se atribuyen

---

1 Las autoras definen estos procesos como aquellos que permiten vincular lo observable en la práctica cotidiana al movimiento social significativo en otras escuelas. Algunos de estos son: reproducción y la transformación de relaciones sociales, el control y la apropiación de instituciones, la generación, conservación o destrucción de conocimientos, la socialización o individuación de la vida social.

como causas de ese problema y un proceso planificado de cambio sostenido por diversos sujetos y recursos. Al mismo tiempo, a estos elementos que se ubican en el plano de la descripción se adosan valoraciones y prescripciones; por lo tanto, la idea de cambio producido por la implementación de una política o programa contiene una noción apriorística sobre el sentido deseable del cambio.

Los enfoques cualitativos y, específicamente los socioantropológicos en educación, han permitido observar que, tanto en las instituciones educativas como en los ámbitos de diseño e implementación de políticas y programas estatales, los sujetos pertenecientes a ambos espacios actúan y median produciendo específicos procesos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas. Estos procesos, que dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en que se produce la implementación, están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etcétera, que entran a jugar de manera no predecible y que le otorgan sentidos locales a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de los programas.

Esta perspectiva, se sostiene en la hipótesis de que los particulares sentidos construidos por los actores escolares, resignifican las orientaciones presentes en las políticas o programas en su fase de implementación, produciéndose modificaciones en sus prescripciones y contenidos originales. En realidad, es en ese campo de mediaciones donde se

juegan los contenidos y modalidades concretas que asumen las diferentes políticas y programas estatales.

Es a partir de estos supuestos teóricos que consideramos relevantes los aportes que los estudios cualitativos con prevalencia del enfoque socioantropológico/etnográfico pueden realizar a los decisores de políticas sobre los procesos de implementación de proyectos o programas educativos, puesto que permiten una mayor *comprensión* de las relaciones que se establecen en la vida cotidiana dado que, según se ha explicitado, las acciones de los sujetos no obedecen a causas simples. Es por esto que un abordaje de las características del enfoque propuesto permite recuperar, a través de testimonios y relatos de los sujetos, las formas por las cuales se representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia.

Asimismo, los hechos sociales están atravesados por una gran variedad de contextos: temporales, espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales y personales. Por ejemplo, Stake afirma que, mientras la investigación —evaluativa— sobre programas se ha basado históricamente en análisis estadísticos, actualmente se reconoce que dichos análisis inhiben la comprensión de la particularidad social y política y la contextualización y situacionalidad de la implementación (Stake, 1998). Frente a la preocupación por la validación, la investigación cualitativa no pretende ser generalizable, pero sí constituirse como una aproximación sistemática a la comprensión de los procesos bajo estudio. Dicho de otro modo, la validez de estos estudios no se sustenta en criterios de representatividad estadística, ni de muestras, sino en los aportes que puede ofrecer para describir, comprender e interpretar las características y peculiaridades que asumen la implementación de políticas o programas que se presentan como innovadores.

## El enfoque socioantropológico y los espacios de decisión política

A nivel del Ministerio de Educación, la Dirección de Investigación y Desarrollo jugó un papel clave en la implementación de la reforma educativa de los noventa, y varios investigadores provenientes de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y otras instituciones públicas y privadas ocuparon posiciones en diversas áreas del ministerio nacional. En 1995 bajo la conducción de Cecilia Braslavsky se crea un equipo de investigación multidisciplinar (licenciados en ciencias de la educación, sociólogos y antropólogos) cuyo objetivo fue relevar, sistematizar y difundir la investigación educativa realizada en las universidades.

En el año 2000 se crea la Unidad de Investigaciones Educativas que retoma los objetivos planteados anteriormente y desarrolla investigaciones relacionadas con problemáticas puntuales de interés para la gestión. Durante el año 2003 y en adelante, se inicia una línea de investigación evaluativa sobre el diseño e implementación de programas de política educativa, especialmente aquellos programas dirigidos a las escuelas en contextos de pobreza como el PIIE,<sup>2</sup> el PROMSE, el Programa Todos a Estudiar, el PROMER, etcétera.

Actualmente, parte de los investigadores que participan en los diseños y procesos de evaluación de estos programas son antropólogos, convocados especialmente para diseñar el abordaje cualitativo de corte socioantropológico como expertos en el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el campo dada su experiencia en el conocimiento de lo que “sucede” en las escuelas más

---

2 Programa Integral para la Igualdad Educativa.

allá de los datos estadísticos sobre repitencia, abandono, etcétera.<sup>3</sup>

En el año 2005 se realiza en el Ministerio de Educación un Seminario Internacional sobre investigación y política educativa. Uno de los paneles estuvo dedicado a los diferentes aportes que pueden realizar diversos enfoques metodológicos en el análisis y seguimiento de políticas educativas. Fui invitada a ese panel, como investigadora/antropóloga especialista en educación a una mesa compartida por expertos en evaluación y estadística.<sup>4</sup> La discusión surgida en el panel y con los asistentes permitió dar cuenta de la relevancia del enfoque y de lo significativo y fructífero que puede resultar el diálogo entre diferentes metodologías.

El Ministerio de Educación dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires también recibe el aporte de antropólogos especialistas en educación en su Dirección de Investigación y ha encarado en muchas de sus investigaciones estrategias cualitativas de corte etnográfico.

A pesar de esto, no se puede afirmar que estos aportes sean los únicos a tener en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas. No siempre la aplicación es directa, esto es, que los resultados de la investigación educativa puedan transferirse directamente al campo de la política y las prácticas educativas. Pero podría esperarse que los aportes de nuestra perspectiva permitan comprender el campo educativo como un campo problemático, señalando fortalezas, debilidades, ventajas y desventajas en las posibles decisiones a tomar. De este modo, y tal como venimos sosteniendo, el conocimiento producido permite una comprensión más profunda sobre la problemática a abordar.

---

3 Programas PROMSE (mejoramiento del sistema educativo), PROMER (mejoramiento de la educación rural).

4 Cfr. Liliana Sinisi, "Los aportes del enfoque etnográfico al estudio de las problemáticas educativas" MECyT, 13 y 14 de abril 2005. Seminario Internacional de Investigación y Política.

Elena Achilli, antropóloga argentina e investigadora en el área de la antropología y la educación que, como Graciela Batallán, ha implementado durante los años ochenta el enfoque etnográfico en el trabajo con educadores, reconoce que la necesidad de implementar nuevos modelos de indagación en los países de América Latina atravesados en su gran mayoría por procesos dictatoriales y autoritarios, tuvo que ver con conocer de forma más intensiva, desde otro lugar que no fueran aquellas generalizaciones de tipo macro, las condiciones objetivas, las significaciones y los sentidos que tales condiciones atravesadas por las situaciones sociales adquieren para los sujetos involucrados. De esta manera Achilli propone que el enfoque socioantropológico, que en definitiva es el trabajo antropológico de “hacer etnografía”, permite desentrañar y producir conocimientos sobre los fenómenos de la vida social y cotidiana de los sujetos.

En el año 2003 coordiné una investigación acerca de la implementación en las escuelas medias de un programa de, en ese entonces, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: El Programa de Fortalecimiento Institucional que se presentaba como un “programa innovador” al interior de las prácticas institucionales. El objetivo consistía en conocer de qué manera esa implementación producía en el nivel local, las escuelas, apropiaciones, resistencias o negociaciones en relación a las políticas del nivel central. La experiencia del trabajo en las escuelas fue tan importante y tan significativa, trabajando solo en ocho escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, que el enfoque nos permitió dar cuenta de que, si bien existía una política que intentaba hegemonizar la implementación de una innovación a través de la creación de módulos institucionales y de la implementación de tutorías dentro de las escuelas medias, producía desde los sujetos, una visión contraria en el sentido que, si bien la política favorecía el trabajo entre los profesores y con



los chicos, en realidad ellos sostenían que a partir de esa implementación, se había ejercido más control sobre la propia autonomía escolar.

Seguramente, desde otro enfoque cualitativo se hubiese llegado a la misma conclusión. Pero ¿qué nos permitió el enfoque socioantropológico? Conocer los particulares sentidos contextualizados que esos sujetos, esos equipos de conducción, docentes, etcétera, le otorgaban a la implementación de la política, que si bien tenía características particulares en cada escuela sus articulaciones y cruces nos permitieron a lograr generalizaciones, esas generalizaciones tal como afirma Elsie Rockwell (1989), parten de entender que este enfoque no es solo metodológico, sino teórico–metodológico.

En el año 2006, coordiné otra investigación, sobre los resultados de la implementación del Programa Todos a Estudiar dependiente del Programa de Inclusión Educativa del ministerio nacional, que presenta como aspecto innovador la creación de *espacios puente* que permitan la inclusión educativa progresiva de jóvenes de 11 a 18 años que abandonaron la escuela o nunca ingresaron a ella.<sup>5</sup>

La investigación estuvo orientada por un eje central: documentar los procesos que articulan la definición de políticas y programas y su implementación en las instituciones educativas. Ese eje fue abordado a través de una mirada interpretativa de los procesos de construcción de sentidos contextualizados que los sujetos otorgan a los contenidos presentes en dichas políticas y programas. Así, a partir de un *estudio de casos*, realizamos aproximaciones interpretativas a las modalidades que asume el Programa. Observamos

---

5 Cabe aclarar que en el documento se enfatiza tanto el logro de la inclusión de niños y jóvenes que nunca ingresaron a la escuela como privilegiar el desarrollo de proyectos de inclusión en el tercer ciclo de la EGB, lo cual alude a chicos que ya han tenido un recorrido educativo previo.

que, lo que podemos llamar implementación de un programa constituye, en realidad, una multiplicidad de procesos y situaciones que involucran sentidos y prácticas de diversos sujetos no necesariamente coincidentes entre sí, que van a dar forma, dialécticamente, a las modalidades de concreción de todo programa en cada contexto local. Tal como lo hemos explicitado, esta perspectiva se sostiene en la hipótesis de que tales sentidos resignifican las orientaciones presentes en las políticas o programas en su fase de implementación, produciéndose modificaciones en sus prescripciones y contenidos originales.

Nuevamente, en este estudio, la significatividad del enfoque estuvo dada por la construcción de un marco teórico significativo para el fin propuesto. Si bien este aspecto pueda parecer una obviedad desde los ámbitos académicos, en las prácticas investigativas de diferentes organismos el marco teórico rara vez es definido y generalmente más que interpretar lo observado en campo se realizan descripciones que si bien recuperan la voz de los sujetos lo hacen sin analizar sus prácticas en relación a los procesos de apropiación y significación. También, la selección de las estrategias etnográficas y dentro de estas, la profundización del uso de las entrevistas de corte antropológico, abiertas con guías/ejes de indagación junto con observaciones profundas del campo observado para comprender las relaciones y prácticas de los sujetos, nos han permitido conformar un corpus de información lo suficientemente denso a partir de la cual pudimos conocer la complejidad de la implementación del Programa.

Por último, las maestrías en investigación educativa, el Postítulo en Investigación Educativa para profesores de ISFD, etcétera, han incorporado el dictado de este enfoque en la formación de los participantes. Siendo docente de varios de esos espacios hemos podido comprobar con

mis colegas, los procesos de transformación que produce el cambio de “mirada” sobre la escuela y sobre los procesos socioeducativos. Se refuerza, entonces, la hipótesis de Rockwell (1989) de que la etnografía más que cambiar a las escuelas lo que produce es un cambio en los sujetos que la investigan.

## **A modo de cierre**

Para finalizar esta presentación, queremos sostener que es necesario producir un conocimiento mayor, una mejor interpretación acerca de los procesos socioeducativos desde otros enfoques a los tradicionales. Creemos que, y nuevamente parafraseando a Elsie Rockwell (1989), todos los que hemos permanecido por un tiempo suficientemente largo en el terreno durante nuestras investigaciones, el suficiente como para salir más confundidos que seguros, como para darnos cuenta de que nuestras primeras hipótesis ya no nos servían, sabemos que debemos enfrentarnos a dilemas que en otras tradiciones de investigación no existen, ya que no solo se trabaja con documentos públicos actuales o pasados, se aplican encuestas por las vías institucionales ya establecidas y en las categorías ya conocidas, se revisan datos estadísticos. La etnografía nos coloca en otra dimensión, al abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios de microcosmos en las que podemos como investigadores documentar nosotros mismos las vicisitudes de la vida cotidiana y los significados que ellos tienen para los habitantes de la localidad para después poder relacionarlos nuevamente, con los lineamientos políticos más generales.

Consideramos que este enfoque debe formar parte y dialogar con otros métodos, sobre todo los métodos que se realizan en los niveles ministeriales, en las direcciones

educativas. Hay que complejizar aquellas categorías abstractas, estadísticas, a los censos que le sirven al Estado para mirar a la sociedad y que corren el riesgo de eliminar toda la particularidad y toda la significatividad del saber local. Recuperar el enfoque socioantropológico permite dar cuenta de aspectos de la vida cotidiana y en lo que nos ocupa de esa vida, del conocimiento de esa vida cotidiana, que por tan familiar y por tan obvia, muchas veces no se los registra y no se reflexiona sobre ellos. Nos permite conocer de qué formas los sujetos se apropian o resisten las políticas implementadas. Permite, en definitiva, recuperar al sujeto, al sujeto con mayúscula y no solamente con nombre y apellido. Importa el sujeto y la significatividad que ese sujeto como actor social le está otorgando a sus acciones. Y en este entender al sujeto con mayúscula, aquel que diariamente lleva a cabo su labor en las escuelas, los docentes, la familia, los niños, los jóvenes, implica, como dice Bourdieu (1999) en *La miseria del mundo*, comprender lo que los sujetos viven y este comprender es la acción teórico–metodológica.

Recuperar estos conocimientos, que como decía antes, es muy probable que desde otros abordajes se pierdan, nos permite recuperar las dimensiones significativas de la vida social, de la vida socioescolar, desnaturalizar lo que realmente sucede en las escuelas, pero también nos puede permitir, a partir de este conocimiento crítico, elaborar propuestas de acción concreta que intenten en alguna medida la transformación de la escuela.

Los cambios en las escuelas son mucho más lentos, cuando logran implementar los cambios propuestos por las políticas se cambia de rumbo nuevamente y se crean nuevos sentidos. Recuperando el decir de una directora de escuela media que durante una entrevista preguntaba: *“las políticas van más rápido de lo que sucede en la escuela, ¿será posible que,*

*si cambia el gobierno, este Programa se siga implementando?”* (en relación al Programa de Fortalecimiento Institucional).

El sentido de esta expresión refleja la complejidad de la apropiación de los cambios al interior de las escuelas. Es por eso que considero central recuperar estos sentidos más que “analizar la eficacia” de las políticas, para poder conocer las posibilidades reales de los cambios implementados.

## Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 9, núm. 21.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, DIE.

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En *Dialogando*, núm. 8.

\_\_\_\_\_. (1989). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

\_\_\_\_\_. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. y Del Río, P. (comps.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid, Infancia y Aprendizaje.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

## Bibliografía de consulta

Berremán, G. (1962). Detrás de varias mascararas. En *Society for Applied Anthropology, Monograph*, núm. 8.

- Birgin, A. y Duschatzky, S. (comps.). (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencias*. Buenos Aires, FLACSO – Manantial.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuelas y clases subalternas. En Rockwell e Ibarola (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México, DIE.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- Hammersley, M. (1984). Reflexividad y naturalismo en la etnografía. En *Dialogando*, núm. 4. Santiago de Chile.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). *Tras las huellas de la etnografía educativa*. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En *Cuadernos de Formación para investigadores*, núm. 2. Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.

## Capítulo 3

### Las políticas sociales y el lugar de la educación

Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003–2009\*

*María Paula Montesinos*

En este capítulo acerco algunas reflexiones vinculadas al campo de las intervenciones sociales estatales en el período 2003–2009.<sup>1</sup> Su importancia se apoya en que en esos años cristalizaron una serie de prácticas y sentidos en torno a la relación Estado–sociedad y, específicamente, a la interpelación estatal a los sectores subalternos y el lugar que ocupó la educación que resultan sugerentes para pensar tanto acerca de las modalidades en que se plasmaron en una coyuntura particular, en las continuidades que presentaron respecto de procesos precedentes y, finalmente, para poner en diálogo con las transformaciones que se vienen desplegando a partir de la asunción del gobierno de Cambiemos en diciembre de 2015. Los sentidos y prácticas desplegadas en el marco de particulares iniciativas estatales, que constituyen el eje de este capítulo, entrarán en una arena de disputa, negociación, acuerdo o confrontación en la actual coyuntura

---

\* Este trabajo constituye una versión ampliada de una ponencia presentada en el Primer Seminario Taller de Antropología y Educación "La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas". Huerta Grande, Córdoba, 28, 29 y 30 de abril de 2010.

1 El recorte temporal obedece a que este trabajo fue escrito en el año 2010.

política y económica que entrañan un giro central hacia la orientación neoliberal y la primacía de los sectores más concentrados de la economía en desmedro de las grandes mayorías. Los cambios de ciclos entrañan tanto continuidades como rupturas, por lo cual asistimos a procesos en curso que están sujetos al beneficio de inventario para poder documentarlos y analizarlos.

Asimismo, la relevancia de este tema radica, en primer lugar, en que tal como plantea Grassi (2000), aquello que acontece en este campo se convierte en un analizador insoslayable del tipo de sociedad que se pretende delinear en cada coyuntura histórica, al tiempo que documenta cómo se piensa la pertenencia y la integración social y el valor de cada quién para el conjunto de la sociedad. En esta perspectiva teórica inscribo a las políticas educativas. En segundo lugar, considero que las reflexiones e investigaciones preocupadas por la cuestión educativa en su entrelazamiento con los procesos de diversidad y desigualdad social deben incorporar, como plano de análisis, al conjunto de las intervenciones sociales del Estado dirigidas a los sectores subalternos dada su influencia (y confluencia) en los modos cotidianos de reproducción de dichos sectores. En tercer lugar, como luego presentaré, porque la dimensión educativa asumió una presencia significativa en los lineamientos de programas sociales de diferentes reparticiones ministeriales en tanto se ha presentado como una de las condicionalidades para ser *merecedor* de transferencias condicionadas de ingresos. Finalmente, porque al interior del campo educativo, se asistió progresivamente a la construcción estatal de un espacio denominado *intervenciones y políticas socioeducativas* que, en el período analizado, se fue constituyendo en un *condensador de las modalidades por las cuales se redefinieron las intervenciones educativas focalizadas neoliberales*, tal como luego presentaré a modo de anticipación hipotética.



Por otra parte, es importante señalar que los diversos programas sociales estatales constituyen expresiones de formas hegemónicas de otorgar direccionalidad a procesos y relaciones sociales. También, que los sentidos, prácticas y regulaciones que pretenden legitimar están sometidos a intensos procesos de diálogo/confrontación en los cuales intervienen activamente las personas destinatarias y, también, quienes son reconocidos institucionalmente para implementarlos (pertenezcan a las reparticiones estatales o a ONG; organizaciones sociales, etcétera, asumiendo *funciones estatales* (Trouillot, 2001). No obstante, las reflexiones que presento constituyen un primer acercamiento a algunos de los tópicos presentes en diversos programas sociales estatales que, por su lugar privilegiado, han tenido el poder de enmarcar las disputas político-culturales en torno a la direccionalidad de procesos y relaciones sociales más vastas.<sup>2</sup> En este trabajo no pretendo cubrir la totalidad compleja y contradictoria del conjunto de las políticas sociales en el período 2003–2009, sino ofrecer un recorte para reflexionar sobre algunos de sus vectores que han contribuido a moldear el campo educativo.

## La configuración de las políticas sociales entre 2003 y 2009

A partir del quiebre del pensamiento único neoliberal, en el campo de las intervenciones sociales del Estado, ciertos

---

2 El material empírico de referencia se compone de documentos escritos que fundamentan diversos programas sociales estatales, de discursos y entrevistas a funcionarios de diferentes ministerios aparecidas en la prensa gráfica y de multiplicidad de observaciones y charlas mantenidas con agentes de diversos programas socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de Nación. También, de las investigaciones que con Liliana Sinisi hemos realizado en el Área de Investigación de la ex DiNIECE del Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2006.

ejes que moldeaban los debates en términos de “universalización vs. focalización”, “igualdad vs. equidad” pasaron a ser tópicos de la década del noventa. Y, simultáneamente, fueron asumiendo protagonismo ciertas significaciones sobre la pobreza y la desigualdad social en un contexto de mejoramiento de los indicadores macroeconómicos y sociales en el ciclo que se inicia en el 2002–2003 y su consecuente impacto en la fundamentación y diseño de programas sociales estatales.

En los años noventa, en el diseño de las políticas sociales, ocupaba un lugar central la identificación de *carencias*, significadas como atributos de la condición de pobreza y soportes del concepto de equidad y sus estrategias focalizadas. Asimismo, estas fueron interpretadas como las modalidades estatales de construir la *cuestión social*, propias del cambio del modelo de acumulación bajo el paradigma neoliberal. De esta manera, estaban asociadas a la reestructuración del mercado de trabajo operada en esos años y sus dramáticas implicancias: desempleo, subempleo, sobreempleo y precarización de las condiciones laborales, y, también, expresaban las nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad. Las personas destinatarias fueron construidas como *sujetos asistidos*, recuperando viejas conceptualizaciones y creando nuevas. En esos años, fueron dos las figuras estructurantes del campo de las políticas sociales neoliberales: la del *bombero* (Vilas, 1994), asociada a la idea de emergencia (y a la teoría del derrame económico) y la de la *transitoriedad, precariedad e individualización de la asistencia focalizada* (Montesinos, 2002). Para el caso del sistema educativo, la focalización significó el ingreso de un tipo de intervención en un campo que se constituyó con pretensiones de universalidad e igualdad, y que reforzó y creó nuevos procesos de diferenciación educativa (Montesinos, 2002).

Luego de la crisis de los años 2001–2002, se inicia un ciclo económico y político —con rupturas, matices y continuidades respecto del período anterior fuertemente orientado a la valorización financiera— marcado por el crecimiento de la economía en términos de PBI y, también, por una disminución de los niveles de pobreza e indigencia y de los niveles de desempleo y subempleo. No obstante este crecimiento positivo, el mercado de trabajo se siguió mostrando estructuralmente segmentado, en el cual el 36,1% de la Población Económicamente Activa (PEA) (INDEC – EPH – cuarto trimestre/2009) trabajaba en el marco de relaciones laborales atravesadas por la precariedad, la informalidad, la transitoriedad y la desprotección.

En este contexto, tener trabajo no resultaba suficiente para salir de la situación de indigencia y pobreza<sup>3</sup> (Lindenboim, 2008); y que, por tanto, para gran cantidad de hogares la gestión de la sobrevivencia se efectivizaba en el marco de programas estatales de transferencia condicionada de ingresos y distribución de bienes. En verdad, esta problemática ha tornado inteligible el lanzamiento de la *Asignación Universal por Hijo para Protección Social*, en tanto supuso el reconocimiento de límites en la expansión del empleo protegido y en el logro de un nivel de ingresos monetarios que permitiera superar las líneas de pobreza y, en especial, de indigencia para gran cantidad de personas.<sup>4</sup>

---

3 Según el INDEC en marzo de 2010, la Canasta Básica Total, que permite fijar la *línea de pobreza*, era de \$1148,3 y la Canasta Básica Alimentaria, que determina la *línea de indigencia*, de \$ 528,2. Recordamos que esos valores se toman para una familia tipo conformada por dos personas adultas y dos menores de edad. Tomamos con recaudo estos datos en función de los cambios en la medición del Índice de Precios al Consumidor (IPC)—que permite calcular los valores de las dos canastas—y la situación existente en el INDEC desde principios de 2007.

4 En este punto, resulta importante recordar que las propuestas de transferencias de ingresos surgen especialmente en Europa a partir de las consecuencias que, en el campo de la seguridad y protección social, trajo el pasaje de un modelo de acumulación fordista a otro flexible orientado a la valorización financiera del capital y el consiguiente quiebre de la llamada sociedad salarial.

La retórica oficial en esos años se ha caracterizado por enfatizar las diferencias respecto del ciclo anterior y, para el caso de las políticas sociales orientadas a los *sectores excluidos*, por promover su inclusión social remarcando que la “*mejor política social es el empleo digno*”. El énfasis en la “*salida de la crisis*” y en la mejoría que fueron experimentando los indicadores económicos y sociales condujo a postular la necesidad de reducir la *vulnerabilidad* de quienes —*aún*— no estaban en condiciones de aprovechar las ventajas del crecimiento económico. Desde esta perspectiva, se implementaron distintas intervenciones sociales según las características de los sujetos destinatarios, creando *específicos procesos de diferenciación*. Así, por un lado, se desplegaron las políticas vinculadas a la regulación del mercado de empleo registrado en el marco de una retórica que parecía apostar a una recuperación de los contornos de una *sociedad salarial*, una sociedad donde el vector de integración social fuera el empleo protegido y seguro (y digno) a la manera en que rigió (con contradicciones y de manera heterogénea e incompleta) hasta mediados de los años setenta. Estas medidas, entonces, apuntaban a les “trabajadores en blanco” quienes, de la mano de los sindicatos, reasumieron protagonismo en

---

En este sentido, los debates giraban en torno a si era posible restituir el lugar que el empleo protegido tuvo hasta mediados de la década del setenta y, de manera complementaria, qué pasaba con las personas que no consiguen empleo y por tanto ingresos para gestionar su sobrevivencia. En este marco, a lo largo de estos años fueron surgiendo distintas propuestas con diferentes nominaciones y sustentadas en marcos ideológicos y políticos diversos. Desde aquellas apoyadas en una posición neoliberal, restringiendo la acción del Estado a la transferencia de *mínimos* de sobrevivencia, hasta las surgidas en el marco de reflexiones sobre el concepto de ciudadanía como principio articulador de la protección social en lugar del empleo. En nuestro país, está el libro pionero de Lo Vuolo, R. (comp.) (1995), *Contra la exclusión. Propuesta de Ingreso Ciudadano*; y la propuesta del Frenapo del año 2001. Al momento de la escritura de este trabajo se estableció la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social, mediante el Decreto 1602.

la puja distributiva<sup>5</sup> y cuyo referente fue el Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social de la Nación (MTEPS). Por otro lado, se encontraban las intervenciones sociales que tenían como destinatario a un sujeto diferente: *los sectores excluidos y vulnerables*. Aquí, el Estado redistribuía recursos destinados a paliar *diferentes situaciones de vulnerabilidad* de las poblaciones pobres; y esta puja redistributiva tuvo como protagonistas centrales a los movimientos de trabajadores desocupados y diversas organizaciones sociales.

Las fundamentaciones de diversos programas sociales orientados a los *sectores excluidos* hacían mención al crecimiento económico que se infería con curso ascendente. Desde esta perspectiva, el problema quedaba construido y circunscripto a los efectos de las transformaciones neoliberales enunciados en términos de *diferentes grados de vulnerabilidad* y su impacto en las *condiciones de empleabilidad* de los sujetos *excluidos/vulnerables*. Estos enunciados reforzaban representaciones vigentes acerca de la pobreza como un problema vinculado a la *dimensión disposicional o cultural de las personas*. Su clasificación según *grados de empleabilidad* se liga con los desarrollos sobre *capital humano* y, también, con los diagnósticos que —en los momentos de auge del pensamiento neoliberal— ponían el foco en la “fragilidad del capital social” que *padecen* las poblaciones pobres; convirtiéndose la promoción de ambos “capitales” en objetivos de múltiples programas sociales, incluidos los programas sociales de empleo. En verdad, en estas construcciones discursivas, las diversas *carencias* de los sujetos pobres, se reordenaron y subsumieron en una categorización basada en un gradiente cuyos polos son la ausencia o presencia de *capacidades, habilidades, saberes, tipo de composición familiar*

---

5 Observable en las mejoras salariales, la apertura de paritarias, la reactivación del Consejo del Salario Mínimo, Vital y Móvil, los cambios en la legislación laboral, entre otras medidas.

y *organización doméstica* que permiten o no acceder al mercado de empleo;<sup>6</sup> marcando una importante continuidad con las orientaciones que asistencializaron el empleo en la década del noventa. En este contexto, la *empleabilidad*<sup>7</sup> aparecía como categoría naturalizada que orientaba las estrategias focalizadas y que recuperaba una larga tradición de abordaje de la pobreza como atributo individual.<sup>8</sup>

- 
- 6 El ciclo sostenido de crecimiento económico del PBI y el repunte de la macroeconomía luego de la crisis de 2001–2002 reforzaron esta caracterización/diagnóstico apoyado en la asociación entre grados de vulnerabilidad y de empleabilidad. Al respecto, podemos recordar las maneras en que se enunciaba esta situación en el período 2003–2007 cuando, desde los medios masivos de comunicación y desde las voces oficiales, se aludía a los problemas que enfrentaba la demanda de empleo en algunos rubros. Aquí, la explicación enfatizaba la vacancia de ciertos oficios debido al impacto del paro prolongado en la descualificación de las personas que los ejercían o porque habían dejado de demandarse fruto de la reestructuración económica operada hasta el fin de la convertibilidad. Así, el problema se circunscribía en los niveles de vulnerabilidad de las personas concernidas y en la necesidad de construir/promover su empleabilidad. También, se escuchaban voces, incluidas las de los movimientos de trabajadores desocupados que señalaban la pérdida de hábitos vinculados a la *cultura del trabajo* en forma semejante a cuando se alude a la ausencia de *oficio de alumne* al caracterizar a los adolescentes y jóvenes que *no estudian ni trabajan*.
- 7 La *empleabilidad* ya estaba presente en los años noventa de la mano de los organismos internacionales de crédito y asistencia. Para el caso de la OIT, en 1997 la Recomendación 195 señalaba que las políticas de promoción del empleo debían promover la empleabilidad de las personas, en el sentido de brindar mayores oportunidades y capacidades de “engendrar los tipos de competencias y calificaciones que permitan a la gente encontrar, crear, conservar, enriquecer su puesto de trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio satisfacción personal, económica, social y profesional”, Hopp, Highton y Scarfó (2009). Como señalan las autoras, este cambio en las orientaciones de la OIT reflejaba transformaciones mayores en el mundo del empleo a raíz de la transformación neoliberal y reconocían la debilidad resultante de los estados por promover políticas de pleno empleo.
- 8 El énfasis en el plano educativo de las acciones, y de manera articulada a la teoría de capital humano, se apoya “en un análisis micro social de los recursos de las personas [...] ignorando dos cuestiones centrales: sus estrategias de movilización y un análisis macro de las transformaciones de las estructuras de oportunidades” (Salvia, De Souza, Schmidt, Van Raap y Sconfiezza, 2006). Al respecto, los autores señalaban que la empleabilidad es un concepto que no depende solo de las características de los trabajadores, sino que está condicionado por “los ciclos del crecimiento económico, las normas institucionales que regulan el mercado laboral y, más importante, por el grado de segmentación productiva y de segregación socio-ocupacional que atraviesa al sistema

Esto se expresó marcadamente cuando, en el año 2004, se produjo un reordenamiento de las políticas de transferencias condicionadas de ingresos sobre la base de la categoría de *empleabilidad*, cuyo hito fue el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD).<sup>9</sup> Este reordenamiento implicó migraciones de los destinatarios entre diversos programas estatales según capacidades/recursos/organización doméstica/pertenencia a movimiento u organización social, etcétera, que los colocaban más cerca de uno u otro polo;<sup>10</sup> cambiando la repartición ministerial para la recepción de los subsidios. Para los sujetos considerados *inempleables*, la gestión de su sobrevivencia quedaba vinculada a planes y programas del Ministerio de Desarrollo Social, mientras que los considerados *potencialmente empleables*, pasaban a depender del

---

económico y a la sociedad". En este sentido, el énfasis en los grados de vulnerabilidad deja fuera del análisis las modalidades en que se producen y reproducen las desigualdades sociales.

- 9 Este Plan marcó una diferencia con los anteriores programas sociales dada la magnitud de la cobertura que alcanzó al momento del cierre de la inscripción en mayo de 2002 (más de 2.009.000 de personas) y por presentarse como "*Derecho de inclusión*". Otra característica singular del PJJHD fue la alusión al estado de emergencia económica y social que atravesaba el país, que requería que el estado brindara "protección económica" a los hogares que lo necesitaran y que estuvieran a cargo de "jefes y jefas de hogar", sujetos ahora nombrados como "trabajador/a desocupado/a" y no por su condición de pobreza, cuestión que incorpora un reconocimiento a la dimensión estructural del desempleo. También, el PJJHD se basó en la autofocalización, es decir, normativamente quedaba estipulado que, si una persona se consideraba interpelada por el programa, por sí misma debía presentar los datos requeridos para ser considerada receptora de la transferencia de ingresos; así como elegía la contraprestación a realizar (terminalidad educativa o participación en proyectos comunitarios) a posteriori de la inscripción y recepción del beneficio. No obstante estas diferencias, estuvo regido por las mismas características de las políticas focalizadas de los años noventa (Guimenez y Zibecchi, 2005).
- 10 "La tarea de clasificar a las personas destinatarias del PJJHD según sus grados de vulnerabilidad queda estipulada en el Decreto 1506/04, y es encomendada a los Ministerios de Trabajo, Empleo y Previsión Social por un lado y de Desarrollo Social por el otro. Como resultado de esta tarea clasificatoria, las personas que presentaran mayores grados de vulnerabilidad integrarían el programa "Familias por la inclusión social". Aquellas que ofrecieran posibilidades de reinserción al mercado de trabajo, y por lo tanto grados de empleabilidad, serían, con posterioridad, destinatarias del Seguro de Capacitación y Empleo, que se crea mediante el Decreto 336/2006.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social. Las diferencias también se observaban en las condicionalidades y atributos de los subsidios otorgados. Para los primeros —especialmente a través del *Plan Familias por la Inclusión Social*— las condicionalidades para su recepción implicaban, no solo una cristalización de la división de género en la organización doméstica,<sup>11</sup> sino una concepción de *sujeto custodio* de la salud y educación de los hijos menores de edad, vinculada a evitar la “reproducción intergeneracional de la pobreza” y de *sujeto asistido*, presente en la definición de un *mínimo* para la reproducción social dados los montos otorgados y su énfasis en el carácter *no remunerativo*. Para los segundos, el programa paradigmático fue el *Seguro de Capacitación y Empleo*, en el cual las condicionalidades se vinculaban a la capacitación laboral o terminalidad educativa y los subsidios se empalmaban con el potencial estatus del sujeto trabajador: si bien el monto percibido era *no remunerativo*, el tiempo de permanencia en el Programa se contabilizaba para la antigüedad y el aporte previsional.<sup>12</sup> Atravesando estas clasificaciones de sujetos, con su impacto en las *condiciones de la asistencia* y, también, en el plano de la disputa política y la acción colectiva, se encontraban otros dos programas paradigmáticos del período analizado: el Programa *Manos a la Obra*<sup>13</sup> creado en 2004

---

11 La mayoría de las beneficiarias eran mujeres jefas de hogar con hijos a cargo y con bajo nivel educativo.

12 El Seguro de Capacitación y Empleo se crea mediante el Decreto 336/06 y establece que en una primera instancia las personas beneficiarias del PJJHD podían otra por él. En la norma se establecen las prestaciones y herramientas para los trabajadores que opten por participar en él. “A su vez, los períodos mensuales en los que el trabajador perciba la prestación dineraria no remunerativa serán computados a los efectos de la acreditación del derecho a las prestaciones del Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones (Ley 24241) y sus modificatorias como tiempo efectivo de servicios” (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social).

13 Por medio de la Resolución MDS 1375/04, se crea, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social, el Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social “Manos a la Obra”.



y el Programa “Ingreso Social con Trabajo” también llamado *Argentina Trabaja*,<sup>14</sup> creado en el año 2009, dependientes del Ministerio de Desarrollo Social. En ellos, el eje de la inempleabilidad se entrelazaba con la promoción de formas cooperativas de organización laboral y productiva. En este campo, hay abundantes trabajos sobre la producción simultánea de tramas de relaciones entre los movimientos de trabajadores desocupados y diversas organizaciones sociales y los diferentes programas estatales en torno a la lucha por el acceso y distribución de cupos y beneficios; y las maneras complejas y contradictorias en que en ese terreno se dirime la acción colectiva y las demandas reivindicativas de dichos sujetos sociales.<sup>15</sup> Junto con esto, también se señalan los escasos logros obtenidos por parte de este tipo de emprendimientos desde el punto de vista de la sustentabilidad en el mediano plazo que permita la proyección en el tiempo de una mejor calidad de vida de las poblaciones involucradas (Fernández Soto y Tripiana, 2009).

## La configuración del campo socioeducativo

La relevancia de las categorías de *inclusión/exclusión*,<sup>16</sup> los usos que se movilizaban en torno a las mismas y a su dimensión dominante —*los grados de vulnerabilidad*— y las maneras en que se resignificaron en el eje de la *empleabilidad*,

---

14 El Programa “Ingreso Social con Trabajo” fue lanzado oficialmente mediante la Resolución 3182 en agosto de 2009 con el objetivo promover el “desarrollo económico y la inclusión social, a través de la generación de nuevos puestos de trabajo genuino, con igualdad de oportunidades, fundado en el trabajo organizado y comunitario, incentivando e impulsando la formación de organizaciones sociales de trabajadores” (art. 2), por lo cual les destinatarios debían formar cooperativas.

15 Al respecto, ver los trabajos de Virginia Manzano.

16 Un análisis sobre los usos de las categorías inclusión-exclusión puede encontrarse en Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta (2015).

resultaron en un énfasis particular de la cuestión educativa. Al respecto, luego de la crisis del 2001–2002 se produjo una inflexión en relación al lugar asumido por la dimensión educativa en las intervenciones sociales estatales dirigidas a los *sectores excluidos*, en tanto se constituyó en una de las condicionalidades para *merecer* las transferencias condicionadas de ingresos. Por su envergadura, el PJJHD representó una bisagra en este punto, con impactos en la vinculación de los destinatarios con el sistema educativo en sus diversas modalidades. Cuestión que, con posterioridad, adquirió contornos específicos a partir de la sanción de la extensión de la obligatoriedad escolar y del derecho a la educación permanente presentes en la Ley de Educación Nacional de 2006. En este sentido, puede observarse una concepción de educación como *vector central en el logro de la inclusión social*.<sup>17</sup> Asimismo, es importante advertir que la dimensión educativa no solo se convirtió en un componente importante en los programas sociales estatales, sino en un campo disputado y de intensa productividad por parte de movimientos sociales ya desde la segunda mitad de la década de 1990 y con fuerza luego de los años 2001–2002. Esto puede ejemplificarse con el aumento de la cantidad de bachilleratos populares<sup>18</sup> y la creación de jardines comunitarios por parte de diversas organizaciones sociales.<sup>19</sup>

---

17 Sobre esto punto, *cfr.* Montesinos, Pallma y Sinisi (2007) y los artículos de Cecilia Diez y Laura Cerletti en esta publicación.

18 *Cfr.* artículo de Felisa Cura en esta publicación y los trabajos de Javier García sobre los bachilleratos populares, en particular García, J. (2011). *Aprendiendo a Hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos populares" y "Estado"*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

19 Al respecto, puede consultarse Cardarelli, G. (2006) "Las alternativas. Modalidades de atención a la infancia formales y no formales", en Entel, A. (comp.), *Infancias: Varios Mundos. Los más chiquitos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina*. Buenos Aires, Fundación Walter Benjamin. También: Kantor, D. y Kaufman, V. (2008). *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*. Buenos Aires, Fundación C&A.

En otro trabajo (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007), desarrollamos cómo se fue gestando el *imperativo de la inclusión escolar*, y su impacto en las instituciones educativas. Aquí, agregó que este imperativo fue abonando un campo con pretensión de lograr la inclusión escolar de niños, adolescentes y jóvenes a partir de acciones desplegadas *por fuera de la escuela* y que, en sus sentidos y prácticas, tal como sostiene Santillán (2007), se *referencian* en las instituciones escolares; al tiempo que se presentaron como promotoras del ingreso, reingreso y apuntalamiento de procesos de escolarización de gran cantidad de niños, adolescentes y jóvenes.

Ahora bien, sostengo que la conformación del *campo socioeducativo*, y su *presencia en las reparticiones estatales*, constituye un *analizador de los modos por los cuales la desigualdad social y educativa fue resignificada en el ciclo analizado y, asimismo, da cuenta la manera en que se fue expresando la focalización/compensación en educación*.

El *campo de lo socioeducativo* se fue moldeando tratando de *incidir sobre la escuela por fuera de ella* en un proceso de particular productividad en el cual se reconocen y legitiman la presencia y prácticas de variados sujetos en torno a los problemas educativos y escolares de diferentes grupos sociales,<sup>20</sup> al igual que los diversos “*contextos de interacción*” presentes en los barrios populares del Conurbano Bonaerense que documenta Santillán (2007). La autora sostiene que dichos contextos de interacción actúan como “*intersticios entre los grupos familiares y la escuela en la tramitación de sentidos respecto de la cuestión escolar y educativa en los que participan variados actores sociales que intervienen en los contornos de la escuela*”. El campo de lo

---

20 Asimismo, este proceso se refuerza con la presencia, en el ciclo que estamos analizando y en distintos momentos del mismo, de referentes de movimientos sociales en los ministerios de educación nacional y provinciales de manera análoga a lo que ocurre con las reparticiones del Ministerio de Desarrollo Social, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

socioeducativo legitima dicha intervención intersticial. En esta perspectiva, la presencia de lo *socioeducativo* en los organigramas de los ministerios educativos<sup>21</sup> retomaba, resignificaba y legitimaba prácticas de orígenes diversos y gestadas con anterioridad y, en especial, las intervenciones en los “*contornos*” de la escuela y la diversificación de voces *ocupadas* en la cuestión educativa y escolar, más allá de familias y escuelas.<sup>22</sup> Por otra parte, estas cuestiones no pueden entenderse por fuera de los diversos procesos de apropiación de los contenidos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y su incorporación a la Constitución Nacional en 1994, la Ley Nacional 26061/05 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley de Educación Nacional 26206/06, y los antecedentes normativos que se sancionan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la Ley 114/98 de Protección Integral de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes de CABA y la Ley 898/02 que establece la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria.

---

21 Surgen de manera casi paralela en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en la provincia de Buenos Aires en 2006 y, a partir de 2008, en el Ministerio de Educación de Nación. Para el caso de CABA, la creación de la Dirección de Políticas Socioeducativas implicó un reordenamiento de programas que funcionaban en diversas dependencias del Ministerio de Educación y que tiene como antecedente al Programa Zonas de Acción Prioritaria. Este Programa lo he desarrollado, para el período 1997–2001, en Montesinos (2002). Su particularidad radica en que desplegó estrategias de focalización diferentes al otro caso paradigmático de la década del noventa: el Plan Social Educativo implementado por el Ministerio de Educación de Nación. Con la asunción, en el año 2007, de la gestión macrista en CABA, la Dirección de Políticas Socioeducativas pasó a llamarse Dirección de Inclusión Escolar. También es importante destacar que lo *socioeducativo* aparece como el atributo con que nominan el sentido de sus prácticas quienes trabajan en ellos y que las despliegan en programas presentes en otras reparticiones estatales, como los ministerios de desarrollo social.

22 Una reconstrucción de las relaciones entre instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil a propósito de la convocatoria a la participación de las organizaciones sociales en las tareas de apuntalamiento de la escolarización de niños y jóvenes puede encontrarse en Diez, Cecilia (2011). Este punto también lo abordé en Montesinos (2015).

El *campo socioeducativo*, en sus modos de enunciación, enfatiza ciertos tópicos, algunos de los cuales nacieron o se revitalizaron en el seno de las críticas a la focalización educativa neoliberal. Pero, también, varios se han gestado en el marco de retóricas y programas educativos impulsados por organismos y agencias internacionales<sup>23</sup> ya desde la década del ochenta. Algunos de ellos son: realizar *acciones integrales*, promover la *articulación o trabajo en red*, enfatizar la *territorialidad de las intervenciones*, la promoción de la *participación comunitaria*, la promoción de *acciones educativas/recreativas/culturales como refuerzo de la escolaridad*, etcétera; al tiempo que cierto fomento del *voluntarismo* en quienes los llevan adelante.<sup>24</sup>

A su vez, la conformación de reparticiones estatales “socioeducativas” contribuyó a crear un campo de posiciones, intereses, demandas y especializaciones que refuerzan la búsqueda y sanción de legitimidad de sus intervenciones. Por esto, además, este campo ha habilitado y promovido nuevas inscripciones laborales con denominaciones diversas, para nada novedosas: operadores de calle, educadores comunitarios, facilitadores, promotores educativos, tutores, educadores sociales, etcétera. Es importante destacar que se trata de personas que desarrollan su trabajo,

---

23 Esto da cuenta de los complejos procesos de apropiación diferencial por parte de los sujetos, especialmente de quienes los implementan que pueden estar, simultánea o alternativamente, participando de acciones socioeducativas desde programas estatales o desde programas pertenecientes a ONG o agencias internacionales.

24 Al respecto, se puede ejemplificar con la convocatoria a la *gestión asociada* que implementó el Programa Todos a Estudiar; la promoción de las comunidades educativas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); o el impulso a la creación de los *círculos de trabajo inclusivo* de la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de Nación. La participación comunitaria cristaliza en la convocatoria a organizaciones de la sociedad civil (OSC) para que *voluntariamente* contribuyan a la búsqueda y promoción del reingreso y sostenimiento de la trayectoria escolar de niñas, adolescentes y jóvenes. Una profundización de este tópico se encuentra en el artículo de Cecilia Diez en esta publicación.

mayoritariamente, inscriptas en relaciones laborales precarias y en el marco de variados programas que, año a año, se iban enfrentando a la incertidumbre de su continuidad.

## Consideraciones finales

El *campo socioeducativo* se fue constituyendo, en el ciclo analizado, en el marco de una retórica que recuperó las categorías de *derecho e igualdad* y que se efectivizó en intervenciones destinadas a los sectores subalternos que conllevaron intensos procesos de diferenciación. También, el abordaje por *fuera de lo escolar* se entrecruzaba con sistemas educativos atravesados por profundas desigualdades, con instituciones con dificultades para alojar a gran parte de la población infantil, adolescente y joven; y con las propias características críticas en que todavía se llevaba a cabo la reproducción de buena parte de la población. Así, promover la *vuelta a la escuela*,<sup>25</sup> en muchos casos, generaba frustración en les agentes estatales —aspecto que se entrecruzaba con la precariedad laboral que enmarcaba el trabajo de gran parte de ellos como de la escasez de los recursos materiales con que contaban—; y en quienes desde las organizaciones sociales participaban en los diferentes programas. En este contexto, retomo la figura del *bombero* ya citada en la medida en que sus acciones solían desplegarse bajo la forma de intervenciones fragmentadas, puntuales (algunas aludidas bajo la forma de “restitución de derechos”),<sup>26</sup> *esforzadas* por procurar atender las distintas problemáticas sociales que atravesaban a les *niñes y jóvenes excluides*: consumo de drogas,

---

25 Este punto se encuentra desarrollado en Montesinos y Sinisi (2009).

26 Esta figura se corresponde a las institucionalidades a que dio lugar la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en el año 2005.

prácticas ilegales para la provisión de ingresos monetarios, situaciones de violencia y abuso, abandono escolar, vida en situación de calle, etcétera. En estos discursos y prácticas el *logro de la inclusión social* aparecía como el orientador de las mismas, pero una inclusión que seguía definiéndose en los márgenes sociales.<sup>27</sup>

A partir de lo desarrollado, resulta importante señalar algunas cuestiones. Por un lado, la persistencia de una *retórica de la inclusión educativa* que continuaba opacando los procesos de desigualdad social y la profundización de la diferenciación educativa. Por otro lado, así como las particularidades del *campo socioeducativo* no pueden entenderse por fuera de los cambios producidos en el período analizado, tampoco se tornan inteligibles sin historizar y documentar, en su devenir, las prácticas y sentidos diversos y contradictorios que se gestaban bajo esta nominación. Pero también, la construcción del llamado campo socioeducativo puede ser tomado como analizador no solo de las formas en que se procesaba (e intervenía en) la desigualdad social y educativa de las nuevas generaciones, sino también, *entendiendo a tales modalidades como la continua producción de las consecuencias de la devastación neoliberal en diálogo con las formas en que en el período analizado se producía y reproducía la desigualdad social y educativa*. Desde esta perspectiva, es posible evitar que “la otra década infame” (Grassi, 2003) quede colocada como fenómeno circunscripto hasta la salida de la crisis del 2001–2002.

---

27 Aquí retomo la denominación de Thisted y Redondo (1999).

## Referencias bibliográficas

- Fernández Soto, S. y Tripiana, J. (orgs.). (2009). *Políticas sociales, trabajo y trabajadores en el capitalismo actual*. Buenos Aires, Espacio.
- 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*, núm. 16. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio.
- Guimenez, S. y Zibecchi, C. (agosto de 2005). *El sentido del trabajo y la subjetividad de los "beneficiarios". Desafíos para futuras orientaciones en materia de políticas sociales*. Ponencia presentada en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: *Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: ruptura y continuidades*. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires, Argentina.
- Hopp, M., Highton, C. y Scarfó, G. (2009). Reflexiones en torno al concepto de inempleabilidad: consideraciones para pensar la política social. *Revista de Trabajo Social*, año 2, núm. 2, pp. 8-20. Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Lindenboim, J. (2008). Presentación. En Lindenboim, J. (comp.), *Trabajo, ingresos y políticas en Argentina. Contribuciones para pensar el siglo XXI*. Buenos Aires, Eudeba.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en Educación y su relación con los procesos de desigualdad social y diversidad cultural*. [Tesis de Maestría]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (2007). Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. En *Revista Etnia*. Núm. 48. Instituto de Investigaciones Antropológicas de Olavarría.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 29. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Salvia, A., De Souza, D. A., Schmidt, S., Van Raap, V. y Sconfiezza, M. R. (octubre de 2006). *Los jóvenes pobres como objeto de las políticas públicas. ¿Una oportunidad para*



*la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?* Ponencia presentada en Tercer Congreso Nacional de Políticas Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

- Santillán, L. (2007). La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. En *RMIE*, vol. 12, núm. 34.
- Thisted, S. y Redondo, P. (1999). Las escuelas en los márgenes: realidades y futuro. En Puiggrós, A, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. *Current Anthropolology*, vol. 42.
- Vilas, C. (1994). De ambulancias, bomberos y policías. La política social del neoliberalismo. En *Revista Desarrollo Económico*, vol. 36, núm. 144. Buenos Aires.

## Bibliografía de consulta

- Diez, C. (2011). *Estado y "Sociedad Civil" en el campo de las políticas educativas. Fundamentos teórico metodológicos para un abordaje antropológico*. [Monografía final de la Especialización en Planificación y Gestión de Políticas Sociales]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. En *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, núm. 9, pp. 33–39. En línea: <[http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n09\\_e01a05.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e01a05.pdf)> (consulta: 20-03-2020).
- Montesinos, M. P. (abril de 2010). *Reflexiones en torno las políticas sociales y el lugar de la educación*. Ponencia presentada en el 1.º Seminario Taller de Antropología y Educación La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas. Huerta Grande, Córdoba, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2015). Algunas notas sobre los sentidos contemporáneos de la educación y la escolarización. Aportes para la reflexión e investigación de políticas y prácticas educativas y escolares en contextos de desigualdad. *Revista de la Escuela de Antropología*. Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.



## Capítulo 4

### Infancia, educación y políticas sociales

Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado

*Laura Santillán*

#### Introducción

Los eventos en que el Estado y las familias entran en relación toman formas diversas. En determinadas circunstancias, tales como son las gestiones que las poblaciones realizan en oficinas administrativas (para el registro de la identidad de los nuevos integrantes del grupo familiar, en campañas de salud) o fuera de ellas (como los relevamientos poblacionales, censos, etcétera) quedan al descubierto modalidades rápidamente visibles de estas relaciones. Sin embargo, junto con estas formas más palpables, hay interacciones más sutiles. Algunas de estas interacciones se producen con poblaciones específicas, con ciertos grupos familiares y —dentro de estos— con algunos de sus miembros: los jefes/jefas de hogar, las mujeres, los niños, las niñas y jóvenes.

En el siguiente capítulo nos centraremos en las relaciones cotidianas —no necesariamente evidentes— que determinados grupos de familias, pertenecientes a los sectores populares, establecen con el Estado. Lo haremos tomando

como referencia a la problemática de la *educación* y el *cuidado* de la infancia, situándonos en un momento particular, como han sido los años inmediatamente subsiguientes a la crisis del 2001. Este recorte, coincidente con la indagación doctoral que llevábamos adelante en aquel entonces, constituye un período clave y crítico marcado por los efectos desbastadores que dejaron las políticas de orientación neoliberal, que venían teniendo lugar desde al menos dos décadas atrás en nuestro país.

Como sabemos, en cada coyuntura histórica, las prácticas relativas a la atención y la educación infantil implicaron la presencia de un conjunto determinado —y, por cierto, variable a lo largo del tiempo— de actores sociales. En la historia reciente de nuestras sociedades, las familias y el Estado han demostrado ser los principales protagonistas en las iniciativas destinadas a la educación de las niñas y los niños. Como veremos, estos actores entran en relación a través de interacciones que no son sencillas ni lineales, sino que encierran manifestaciones que incluyen prácticas vinculadas con la regulación, así también las solidaridades y resistencias, las cuales se forjan en coyunturas determinadas.

Para el desarrollo que sigue, cuya intención es documentar las relaciones entre las familias y las acciones estatales, nos basaremos en los análisis que hemos realizado en barrios y asentamientos ubicados en la conurbación del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en un contexto de crisis, conflictividad y recomposición social que tienen entre sus hitos los estallidos sociales del 19 y 20 de diciembre del año 2001 y las formas de acción colectiva que emergieron al calor de estos sucesos y en el transcurso de los años subsiguientes.

En nuestro país, las reformas de orientación neoliberal en el modelo de Estado que comenzaron a aplicarse con el último gobierno de facto (1976–1983) y se profundizaron

en los años noventa, derivaron en profundas transformaciones en el campo de los derechos. Sintéticamente estos cambios pueden resumirse en el pasaje del paradigma previamente dominante de los sistemas de bienestar al modelo de privatización, subsidio a la demanda y focalización hacia los sectores pobres (Duhau, 2001). Como señalaron oportunamente otros estudios, en relación a las intervenciones sociales, los años de hegemonía neoliberal sobresalen, entre otros, por el marcado quiebre de mecanismos que preexistían, de protección y mantenimiento de los individuos y grupos sociales que no trabajan y por el peso que fueron cobrando dentro de la asistencia social las políticas centradas en la pobreza (Grassi, 2003). Todo un conjunto de cuestiones que repercutieron negativamente en vastos sectores sociales y, particularmente, en la reproducción cotidiana de los grupos familiares pertenecientes a los sectores populares. En las páginas que siguen, como dijimos, nos interesa ahondar en los encuentros entre las familias y el Estado en una coyuntura en donde estos procesos son ineludibles, pero que a la vez se van concatenando con las formas organizativas y de contestación territorializadas que se gestan en los barrios populares. Entendemos que este registro que refiere a los efectos devastadores que dejan los años noventa y la crisis del año 2001 se torna muy sugestivo, aún más en el escenario social que recientemente transitáramos en el 2016, de giro neoconservador y retracción de derechos y sentido colectivo de las intervenciones del Estado.

En términos teóricos y metodológicos, nos proponemos abordar las relaciones entre las familias y el Estado centrándonos en el derrotero cotidiano de los eventos y la vida de los actores involucrados. Como sugiere Agnes Heller, la cotidianeidad no constituye un mero acervo de anécdotas y episodios discontinuos, sino que conforma la dimensión a través de la cual es posible observar el origen

y el movimiento de los acontecimientos sociales más generales (Heller, 1994).

Esta centralidad en la dimensión cotidiana de la vida de las personas se articula, asimismo, con la recuperación de una noción suficientemente amplia y a la vez específica del Estado. En los registros que siguen, lo estatal, como veremos, no se circunscribe a las manifestaciones de las burocracias oficiales ni a las instituciones de gobierno (Corrigan y Sayer, 2007; Das y Poole, 2008; Trouillot, 2001). Como aportan estos y otros estudios, el Estado, en tanto forma política de las relaciones sociales de producción capitalista, debe ser recuperado en vista de sus prácticas, relaciones y procesos (Das y Poole, 2008), sus rutinas, rituales de mando y regulación moral (Corrigan y Sayer, 2007) y observando sitios que van más allá de las agencias gubernamentales (Trouillot, 2001).

Para el análisis tendremos en cuenta los registros del trabajo de campo que, en este sector del Gran Buenos Aires, en la Zona Norte, realizamos entre el año 2001 y 2005, y de manera más escalonada en el 2006. Entre los registros realizados, recuperaremos fundamentalmente las entrevistas que llevamos adelante a distintas mujeres adultas y varones adultos que, de una forma más directa y también más mediada, estaban vinculados con las niñas y los niños con los cuales veníamos trabajando en la investigación (madres, padres, abuelas, vecinas y referentes barriales que gestionan programas sociales a nivel territorial). También nos apoyamos en los registros que realizamos a través de la observación participante en diversos ámbitos cotidianos de los barrios. Nos referimos a comedores, merenderos, talleres de apoyo escolar, la escuela, centros de atención a la infancia.

El registro de los itinerarios que a diario realizan las adultas y adultos en los barrios populares en torno a la educación

y el cuidado de las niñas y los niños echan luz sobre algunos procesos y relaciones, expectativas y acciones que se construyen en la vida cotidiana de las familias.

## **El barrio, las políticas y los itinerarios cotidianos de las personas**

Los territorios que seleccionamos para la investigación, si bien se ubican en el sector en donde se concentran —dentro del Área Metropolitana— los niveles más altos de riqueza, lo constituyen asentamientos marcados por la privación económica y por ende por las profundas dificultades para el acceso a diversos beneficios y servicios.

En estos barrios, y a diferencia de los principales centros urbanos de la zona, muchas de las calles que recorríamos aún eran de tierra, y la instalación de los servicios de electricidad, red de gas y agua era reciente. Los lugares de consumo y esparcimiento eran escasos y levantados con gran esfuerzo en los domicilios particulares. En cambio, abundaban instituciones y espacios barriales dirigidos a la infancia y la juventud. Nos referimos a la presencia de centros culturales, centros de apoyo escolar, comedores y merenderos que fueron organizando a través del tiempo vecinos, militantes y voluntarias vinculadas con el Estado, con movimientos sociales, credos, fundaciones y diversas asociaciones de base que aún persisten en estos mismos barrios.

En el marco de este entramado de instituciones y espacios sociales, nuestra permanencia en el lugar nos permitió el reconocimiento de múltiples instancias en las cuales algunos integrantes de las familias (principalmente las mujeres) interactuaban con agencias del Estado y con otros actores para la recepción de los beneficios de las políticas sociales.

El siguiente relato, que tiene como protagonista a una de nuestras entrevistadas, invita a introducirnos en un primer reconocimiento de algunas de estas interacciones:

Clara tiene treinta y un años y desde que nació vive en el Barrio Reconquista, uno de los asentamientos del partido de Tigre.<sup>1</sup> Clara y Marcelo, su compañero desde hace 16 años, tienen cinco hijos. Ambos están desocupados. Desde hace unos meses, Marcelo se dedica a juntar cartones en la calle para vender. Clara, por su parte, se dedica a buscar "alguna ayudita extra" en los barrios más acomodados de la zona. Este periplo se suma a otros que hace diariamente. El itinerario habitual comienza cuando acompaña a los chicos a la escuela. Clara eligió para sus hijos e hijas la escuela pública del barrio, la misma en la que ella cursó con muchas dificultades sus estudios primarios.<sup>2</sup> Después de despedir a sus hijos en la puerta de la escuela, se pone a conversar unos minutos con algunas madres. Cuando puede detiene la entrada de alguna de las maestras para intercambiar pareceres. Una de las principales preocupaciones de Clara es la educación de su prole. Ella y su marido están evaluando la posibilidad de cambiar a los chicos a otra escuela considerada prestigiosa, ubicada en un barrio lindante. Es cierto que esto demandará a la familia nuevos gastos y reorganizaciones para el traslado, además de perder la posibilidad del comedor escolar. Clara y su esposo, según cuentan, están convencidos de la importancia de sacar a los hijos las "etiquetas" que ya tienen sobre ellos los maestros, además de las malas costumbres de muchos de los amigos de ellos. Después de la escuela, dos veces a la semana Clara se dirige a la casa de la "manzanera", la vecina que está a cargo de la distribución de los beneficios del programa oficial Más Vida. Allí, bien temprano, retira la asignación de leche que le corresponde por sus hijos menores de seis años. Muchas veces el recorrido de Clara incluye también la asistencia al Centro de salud del barrio. Casi siempre es por dificultades en la salud de los hijos. Dos de ellos se encuentran debajo del peso esperado para su edad y talla. Por este problema, Clara asiste con ellos a un control mensual con una médica pediatra dedicada exclusivamente a la problemática. Recién una vez que ella cumple con el control, puede retirar la asignación de alimentos que otorga la Secretaría de Acción Social del Municipio (la bolsa "verde") que se suma al otro beneficio (denominada la "bolsa blanca") perteneciente al Programa nacional de complemento alimentario. El recorrido de Clara no culmina allí. Luego se encarga de ir a buscar a los chicos a la escuela y, tras

---

1 El nombre del barrio y las personas han sido modificados.

2 De hecho, esta mujer, como muchos otros hombres y mujeres jóvenes adultos que entrevistamos, alcanzó elementos muy básicos de la alfabetización, con muchas dificultades de revertirlos a lo largo del tiempo.



una “pasada rápida” por la casa, los acompaña al centro de apoyo escolar que queda en la zona más interna del barrio. Clara y su marido decidieron enviar a dos de sus hijas y un hijo al centro barrial en donde hacen las tareas escolares, además de actividades de recreación, arte y deportes. Una vez finalizada la jornada allí, algunos días Clara envía a las hijas e hijos al “merendero” donde reciben un refuerzo de copa de leche. En ocasiones deciden no enviarlos a este espacio porque Marcelo sostiene que, si bien reciben mucha ayuda de allí, las mujeres a cargo del merendero suelen inmiscuirse mucho en la toma de decisiones de la familia. Clara, sin embargo, prefiere seguir enviando a los chicos ya que —según nos ha confesado—, cuando puede, saca provecho de las informaciones que poseen quienes están a cargo del merendero comunitario. Como expone Clara: “ahí me ayudan mucho, y ahora nosotros lo necesitamos”. En horas más avanzadas de la tarde, el recorrido de Clara finaliza con la visita a algunos vecinos más, con quienes tiene largo conocimiento en el barrio y en donde puede proveerse de nuevos contactos y posibilidades para obtener beneficios ligados a la alimentación y la vestimenta de los hijos.

Este itinerario nos pone frente al despliegue de un conjunto de prácticas y relaciones que involucra a distintos actores, intervenciones y también programas gubernamentales. En la provincia de Buenos Aires, al momento de la indagación, existían un número significativo de políticas que —formuladas desde las administraciones gubernamentales de la nación, la propia provincia y los municipios— estaban dirigidos a la educación y el cuidado de las niñas y los niños. Varias de estas políticas incluían los programas socioeducativos que promovía la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.<sup>3</sup> Pero también sobresalían las iniciativas públicas dependientes de los Ministerios de Salud y Desarrollo Social que, tal como se sostuvieron en

---

3 En el período que realizamos el trabajo de campo, entre 2001 y 2006, formaban parte de estas políticas distintos programas socioeducativos, entre ellos: el Programa de Becas para el Nivel Polimodal; Programa Todos en la Escuela, aprendiendo; Programa de Transporte Escolar Rural; Servicio Alimentario Escolar; Programa de Provisión de Útiles; Plan de documentación para alumnos indocumentados; Régimen especial de asistencia para alumnas embarazadas y el Programa de control del estado sanitario de los alumnos que promueven acciones sobre la detección de las patologías más frecuentes en la infancia que padece privaciones materiales.

el tiempo, intervenían a través de programas<sup>4</sup> y pensiones no contributivas.<sup>5</sup> Una tendencia que se fue marcando en el tiempo es que algunas de las políticas del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires gradualmente se fueron implementando en articulación con programas dependientes del Ministerio de Desarrollo Social y Salud provincial. Entre otros, el Programa Más Vida, ligado a la atención de niños entre cero y seis años y a mujeres embarazadas, contempla una acción conjunta con la Dirección General de Escuelas para propiciar el involucramiento de las familias en iniciativas comunitarias que favorezcan una mejora en la salud y la alimentación.<sup>6</sup>

Progresivamente, estos planes fueron complementándose con programas municipales. La mayoría de las veces se trató de propuestas que abordaban la problemática de la desnutrición, en articulación estrecha con otras temáticas vinculadas al género (violencia de género, violencia doméstica, entre otros).

Los programas vigentes al momento de la indagación se destacaban por involucrar, dentro del grupo familiar, con mayor centralidad a los niños y a las mujeres.<sup>7</sup> En términos de la incidencia en la organización cotidiana de las familias,

---

4 Entre estos programas se encontraban, por ejemplo, el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria del Ministerio de Desarrollo Social de Nación y los programas Materno Infantil y Más Vida del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, los cuales aún están vigentes.

5 Al respecto, en el momento de realizar la indagación empírica se destacaban las pensiones destinadas a madres de siete o más hijos, contemplan a quienes sean o hayan sido madres de siete o más hijos nacidos vivos, biológicos o adoptivos.

6 Cabe decir que desde 2009 se encuentra vigente en nuestro país la Asignación Universal por Hijo para Protección Social que no formó parte de las intervenciones que conocimos en el período que tomamos en cuenta del trabajo de campo.

7 Esto no quita prestar atención a la participación de los adultos varones en programas y planes estatales, cuya presencia se daba al momento de la investigación mayormente en las propuestas oficiales dirigidas al trabajo transitorio y los emprendimientos cooperativistas, aunque también (en menor medida) en las propuestas ligadas a la alimentación y el cuidado de las niñas y los niños.

en la coyuntura de la crisis, los programas de complemento alimentario cobraban una importante visibilidad, superando muchas veces al reconocimiento (social) que adquirirían por aquel entonces las propuestas destinadas a otras problemáticas de la niñez, como es el caso de la “inclusión escolar”.<sup>8</sup>

Al momento de hablar de los grupos familiares beneficiarios de estos programas, debemos señalar algunos rasgos que, identificados en nuestra zona de estudio, eran posibles de extender a otros barrios del Gran Buenos Aires. En primer lugar, las familias que a inicios del año 2000 accedían a los programas compensatorios sobresalían porque sus jefas y jefes de hogar no habían ingresado nunca al mercado formal de trabajo. Se trataba de hombres y mujeres que transitaban entre los veinte y los cuarenta años, y que en su trayectoria de vida solo habían tenido experiencias laborales muy acotadas, sin protecciones más amplias ligadas a la seguridad social. Un rasgo en la organización de estos grupos domésticos, sobre todo en el período que se corresponde con nuestro trabajo en los barrios, fue la distribución de varios de sus miembros en comedores escolares y comunitarios y la omisión de la preparación diaria de la comida y la comensalidad compartida.

En segundo lugar, los grupos familiares beneficiarios de estas políticas eran los mismos que protagonizaron los procesos de ocupación no legal de tierras que tuvieron lugar en distintas zonas del Gran Buenos Aires durante los años ochenta y noventa. Este dato no es menor por cuanto alude a los procesos de acentuada precarización que ya venían sufriendo amplios conjuntos poblacionales a partir de las

---

8 Como otros autores lo han desarrollado, el Plan Más Vida, implementado a través de la colaboración voluntaria de vecinas (las “manzaneras”), sobresale por su centralidad como ordenador de distintas prácticas y relaciones cotidianas al interior de los barrios (Neufeld, Cravino, Fournier y Soldano, 2002).

medidas neoliberales de cierre de fábricas y estratificación salarial que tienen lugar desde mediados de los setenta. La población beneficiaria también abarcaba a la generación descendiente de las familias fundadoras de los barrios (quienes habían logrado comprar sus terrenos a través de los loteos populares durante las décadas de los cincuenta y sesenta) los cuales comienzan a experimentar un fuerte deterioro en sus condiciones de vida.

La mayoría de los jefes y las jefas de hogar —de edades muy jóvenes— al momento de ser entrevistados no habían cumplido su escolaridad secundaria, y muchos tampoco la básica.<sup>9</sup> Sin embargo, según los intercambios que mantuvimos, para muchos de estos hombres y mujeres la educación y el cuidado de las hijas y los hijos ocupaban un lugar muy importante. De hecho, frente a la falta de dinero para cubrir algunas necesidades relativas al cuidado de los niños, como eran la compra no prevista de medicamentos, el traslado a hospitales, o la compra de útiles escolares, los hombres y mujeres no dudaban en recurrir a relaciones basadas en la ayuda mutua. En la mayoría de las ocasiones estas interacciones involucraban a la generación de los padres, cuya situación social —como mencionamos— se diferencia de la propia por haber logrado una cobertura económica mínima a partir de su inserción en el mercado formal de trabajo.

Para las personas adultas y los adolescentes que entrevistamos, la recepción de las ayudas sociales a través de los programas y planes, si bien no resultaba necesariamente resolutoria de las condiciones de desigualdad, constituían una ayuda muy importante. Con ello, tal como lo advierten

---

9 En el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación pondrá en marcha el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios), que se extendió a todas las jurisdicciones, y en el 2010 tendrá lugar el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios 2 (FinEs), centrado principalmente en la finalización de los estudios secundarios de los cooperativistas de los programas estatales: Ingreso Social con Trabajo y Ellas Hacen.

otros trabajos, no debe suponerse que los beneficiarios no aprecien la satisfacción de otras necesidades que los programas no contemplan, precisamente por no ser consideradas como “básicas” (Raggio, 2003). En la literatura local referida a la implementación de políticas y programas sociales hubo importantes avances acerca de cómo las personas perciben, significan y toman decisiones sobre los beneficios recibidos. Los programas tienen una visibilidad diferencial y a la vez son captados de maneras diversas en función de un entramado de significados en el que se articulan aspectos materiales e imágenes simbólicas por parte de quienes reciben el beneficio (Raggio, 2003).

Aún en vista de estos últimos aportes, consideramos que es necesario avanzar en aspectos no siempre desarrollados con suficiente profundidad en algunos análisis sobre las relaciones entre las políticas públicas y las personas que las reciben. Uno de estos aspectos es la atención a las *rupturas* y también *continuidades* que tienen lugar en los procesos de realización de las políticas. Entre otros, nos referimos a las tradiciones locales, a las prácticas y normas sociales que muchas veces preexisten a los momentos de “bajada” de las intervenciones estatales o se resignifican en la implementación de las políticas.<sup>10</sup>

En los apartados que siguen nos dedicaremos a abordar las interacciones entre las familias y las intervenciones estatales en vista de la dinámica que asumen algunos aspectos que consideramos importantes, sobre todo por el estatus que han adquirido históricamente en las acciones de *crianza, educación y cuidado* de la infancia.

---

10 Un importante antecedente que profundiza sobre estas cuestiones lo constituye el trabajo de Neufeld *et al.* (2002), “Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes”.

## Las familias, el Estado y las redefiniciones entre lo “público” y lo “privado”

En nuestra región, las políticas sociales, en tanto instrumentos de la intervención del Estado, han contribuido históricamente en la definición de derechos, sobre todo a partir de la delimitación de las problemáticas y los ámbitos considerados prioritarios para la integración social (Grassi, 2003). Ahora, en tanto campo multideterminado, la realización de las políticas sociales está atravesada por las luchas y los enfrentamientos entre distintas fuerzas sociales, en un proceso complejo de constitución, mantenimiento y contestación de la orientación hegemónica que asume una sociedad particular (Shore y Wright, 1997).

En los años inmediatos que siguieron a la crisis de diciembre de 2001, sobre todo desde el año 2003,<sup>11</sup> en las distintas carteras y secretarías del Estado (tales como los ministerios nacionales de educación y salud) se fueron haciendo explícitos nuevos planteamientos en los contenidos de las políticas. Con manifiesta intención de distanciarse de las orientaciones neoliberales de los años noventa, en la cartera de educación y los programas vinculados a la infancia, se tornan prioritarios principios como los de igualdad, inclusión y derecho universal del cuidado y la educación. Es una intencionalidad de imprimir un nuevo rumbo a las políticas, que de todas formas no implicó la finalización llana de la orientación focalizada de las intervenciones estatales. No solo la focalización persistió como horizonte de los programas, sino también la tercerización, es decir, la delegación de las acciones del Estado a terceros, tales como las ONG.

---

11 El 25 de mayo de 2003 asume con el voto popular el presidente Néstor Kirchner, quien lleva adelante su mandato hasta el 10 de diciembre de 2007, cuando lo sucede Cristina Fernández de Kirchner, quien preside el país con dos mandatos sucesivos: entre 2007–2011 y 2011–2015.

Sin embargo, ambas orientaciones tendrán lugar en el derrotero de las formas renovadas en que asumieron no solo las intervenciones sociales, sino las provenientes del campo popular. En consecuencia, un conjunto amplio de actores y organizaciones sociales, que exceden al Estado, comenzaron a constituirse en los territorios locales (de los barrios), engranajes clave en la concreción de las políticas. Por cierto, se trató de un proceso que recuperó una historia precedente en nuestro país, en donde *los barrios* han sido altamente significativos para el desarrollo de los modos de vida de las poblaciones subalternas (Neufeld *et al.*, 2002).

El desplazamiento de la gestión de los programas sociales a los barrios, como es posible prever en toda dinámica de implementación de políticas, no implicó la recuperación lineal por parte de las personas, sino que tuvo lugar a través de una serie de mediaciones y mecanismos específicos. Se trató de procesos altamente activos de apropiación (Rockwell, 1996) por parte de los individuos que están estrechamente ligados con la experiencia —a largo y corto plazo— de la penetración explícita o implícita del Estado en la vida cotidiana (Achilli, 1987; Neufeld *et al.*, 2002).

Veamos, a través de algunos ejemplos provenientes de nuestro trabajo de campo, algunas experiencias del encuentro de las familias con el Estado en el contexto que decidimos trabajar. En el ámbito escolar, en el momento de nuestra investigación, estaban vigentes, dentro del Programa Nacional de Inclusión Educativa, las propuestas de intervención *Volver a la escuela*, que se sumaba al ya existente *Todos a la escuela*. En conjunto, ambas líneas de intervención, se propusieron facilitar y apoyar a los niños, niñas y jóvenes entre seis y dieciocho años en su reinserción, inclusión y permanencia en la escuela a través de las propuestas pedagógicas y del otorgamiento de becas. En función de reducir los niveles de abandono, los programas

promovían la detección y siguiente intervención en la atención de los alumnos y alumnas que se encontraban en situación de vulnerabilidad socioeducativa, a la vez que esta intervención también requería el cumplimiento de una serie de medidas por parte de los padres o tutores de los chicos y las chicas. En los hechos, algunas de estas solicitudes sobresalieron por tratarse de pedidos muy precisos (por ejemplo, que el/la niño/a sea tratado/a con algún especialista de la salud). En otros casos, en cambio, se trató de peticiones cuyos cumplimientos implicaban parámetros de controvertida evaluación. Nos referimos, por ejemplo, a una solicitud recurrente en los espacios escolares acerca de que los tutores “*demuestren interés en sus hijos/as*”. En el derrotero de la vida cotidiana de la escuela no estuvieron ausentes, asimismo, prácticas ligadas con el merecimiento de la ayuda recibida, ya sea en relación a estos programas, como a la implementación más general de asistencia a la escuela.<sup>12</sup>

Si nos trasladamos de lleno a la vida cotidiana barrial, la implementación de un plan prácticamente universal en varios distritos bonaerenses como ha sido —y continúa siendo— el programa Más Vida, nos pone de frente a una batería diversificada de prácticas y sentidos. Una de las características distintivas de este programa es que su ejecución prevé un dispositivo de intervención territorial particular: el constituido por una amplia red integrada por trabajadoras vecinales (mayoritariamente mujeres) quienes reciben el nombre de “*manzaneras*”.<sup>13</sup> En ese sentido, si por algo se des-

---

12 El trabajo de la investigadora María Paula Montesinos sobre la implementación del programa focalizado ZAP en la Ciudad de Buenos Aires profundiza acerca de la construcción de toda una operatoria de diferenciación que los docentes y directivos deben realizar al momento de “seleccionar” la población beneficiaria para la adquisición de recursos que generalmente son escasos (como las becas de comedor) y cuya base es el “merecimiento” y la “demostración” de la necesidad de asistencia (Montesinos, 2004).

13 En un inicio, la selección de las vecinas para ocupar este puesto estuvo a cargo de los equipos



taca este Plan es porque los recursos se implementan basándose en interacciones próximas, entre “vecinas”.<sup>14</sup> En los hechos, esto implicó —y aun implica— que la obtención y garantía del beneficio se sustente en lazos de fluidez, cuando no solidaridad. En simultáneo, como veremos, algunos párrafos más adelante, nada de esto restó lugar a un complejo sistema de seguimiento y testeo con eje central en el “merecimiento” del subsidio recibido.

Según nos van dejando testimoniado estos ejemplos, los encuentros entre las familias y los programas del Estado nada tienen de abstracto, sino que incluyen una batería de visiones, valoraciones y expectativas. Son construcciones subjetivas que sobresalen, además, porque en la mayoría de los casos que analizaremos suceden por fuera de los carriles tradicionales y esperables de las burocracias estatales. Se trata, por cierto, de encuentros “cara a cara”, tramados en interacciones cotidianas y con base en *la proximidad*. Consideramos que estos rasgos no se ajustan a las intencionalidades individuales de los sujetos, sino que mucho tienen que ver con movimientos más amplios que atravesaron la mayoría de los barrios y localidades de nuestra región. Nos estamos refiriendo a los procesos de progresiva territorialización que cruzan a las políticas sociales y también a la redefinición de campos clave para evaluar la “injerencia” y las “competencias” relativas al cuidado infantil.

Como expusimos antes, durante los años noventa e inicios del 2000, los programas compensatorios sobresalen por la orientación descentralizada y tercerizada que

---

técnicos municipales que organizan el programa. Si bien, es usual que se vincule a esta selección en relación a la participación de las mujeres con el partido justicialista, desde donde surge el programa, es posible constatar cómo buena parte de las vecinas fueron elegidas por su trabajo territorial dentro del catolicismo de base.

14 Si bien mayoritariamente las “manzaneras” han sido mujeres, no debe descartarse la presencia de hombres cumpliendo esta función.

cobraron las intervenciones estatales. Junto con ello, se trata de una materialización de las políticas cuya organización, de manera creciente, se fue *territorializando*, es decir que asumió como foco central de gestión al barrio. Este proceso de territorialización y gradual intervención de las organizaciones barriales en las políticas no se restringió ni se produjo solamente por el accionar del Estado, sino que mucho tiene que ver con las iniciativas que gestaron los propios sectores subalternos.<sup>15</sup> Todos estos movimientos tuvieron lugar en procesos más amplios de fragmentación y recomposición del campo popular<sup>16</sup> y que reconfiguraron a los barrios como espacios privilegiados para las gestiones de los programas sociales.

Tener en cuenta este escalonado desplazamiento de la gestión de las políticas hacia los territorios resulta muy importante para el tema que estamos desarrollando aquí, por cuanto este proceso de territorialización implicó consigo modificaciones en dimensiones claves —al menos al nivel de las representaciones— relativas a la infancia. Estamos aludiendo a la separación entre “lo público” y “lo privado” —que si bien constituye una dicotomía que recorre la historia moderna del pensamiento y construcción sociopolítica de occidente (Bobbio, 1999)— cobra mucha relevancia por el traslado generalizado que aún tiene en distintos aspectos de la vida práctica y social.<sup>17</sup>

---

15 Al respecto *cfr.* de Neufeld *et al.*, 2002; Woods, 2007 y Manzano, 2008.

16 Con la expresión de *recomposición del campo popular* aludimos a los procesos de *estructuración* y *reestructuración* de las posibilidades de actuación y lucha de los sectores subalternos, sobre todo en atención a los procesos de fragmentación social, ruptura de las protecciones colectivas y profundización de la desigualdad que se instalan en nuestro país a partir de la última dictadura militar (1976–1983) y continúan en las subsiguientes décadas de los ochenta y noventa con la implementación de las políticas de corte neoliberal.

17 No podemos olvidar que los términos “público” y “privado” son polisémicos y su definición dependerá del criterio que se toma en consideración (Grassi, 1999). Cuando la referencia es la “naturalidad” del poder, “público” suele utilizarse para designar todo aquello ligado a la dimensión

En el Gran Buenos Aires, en el momento de nuestra indagación, tuvimos testimonio de al menos dos movimientos de esta redefinición de las relaciones entre *lo público* y *lo privado*. Tal como lo hemos podido registrar, por un lado, en espacios “públicos” (es decir, de interés colectivo o el Estado) tales como son la escuela y otras instituciones comunitarias fueron intensificándose en corto tiempo acciones que usualmente eran esperables en el ámbito doméstico (es decir de la vida privada/familiar). Por ejemplo, la escuela, institución fuertemente identificada con “lo público”, se fue constituyendo en un corto tiempo como el lugar principal para el cumplimiento de la educación e instrucción formal de los niños. Pero en ciertas coyunturas —como claramente sucedió en años próximos al 2001— se constituyó en el espacio en el cual muchas familias de sectores populares vieron posibilitada la extensión de la cobertura alimentaria para más miembros del grupo doméstico y en donde los chicos y chicas pudieron acceder, además, a una serie de atenciones (control odontológico, medición del peso y la talla, renovación de los documentos de identidad). Podemos decir que, si bien tradicionalmente la escuela cumplió diversas funciones de asistencia social, en los años noventa y los subsiguientes lo que sobresalió fue el nivel de formalización —en términos de requisitos y rendimientos administrativos— que demandaron dichas acciones (Thisted, 2006).

A la vez, un segundo movimiento que fue cobrando creciente visibilidad en la conurbación metropolitana entre fines de los años noventa e inicios del 2000 fue la presencia de distintas agencias del Estado en el espacio local (ya sea el doméstico o el barrial). Si bien un rasgo característico

---

coactiva/colectiva del Estado, mientras que lo “privado” se utiliza para dar cuenta del espacio de los particulares que se sustrae de lo estatal (Bobbio, 1999).

de las sociedades capitalistas ha sido la progresiva penetración del Estado en la vida cotidiana (Holloway, 1994; Troulliot, 2001), nos estamos refiriendo a la creciente presencia de prácticas e iniciativas forjadas desde el interés “público/colectivo” en sitios que comúnmente no se identificarían como “estatales”.

En los barrios populares, por ejemplo, junto con las escuelas y los centros de atención a la salud, en el período que estamos refiriendo, se extendieron múltiples espacios a los que ya hicimos referencia en donde se comenzaron a distribuir y organizar los beneficios de las políticas del Estado. En varios municipios, no solo se fueron acondicionando oficinas estatales en precarios locales para que los/as trabajadores/as sociales realicen “in situ” la distribución de las bolsas con mercadería u otros, sino que se crearon delegaciones de “atención al vecino” en domicilios particulares. Un conjunto amplio de espacios como comedores y para la repartición de la copa de leche que funcionaban en galpones y casas particulares recibían la mayor de las veces aportes de los estados locales.

Esto nos da pie para detenernos en el reconocimiento más pormenorizado de quiénes eran, entonces, los/as mediadores/as de las políticas con quienes en concreto los grupos familiares interactuaban, y en muchos casos lo continúan haciendo. Porque en los barrios de la conurbación, la presencia del Estado se fue materializando a través de un conjunto diversificado de actores sociales que comenzaron a insertarse asiduamente en los territorios, ya sea: 1. a partir de la participación como *operadores* y *técnicos* en programas de gobierno (nutricionistas, trabajadores/as sociales, agentes sanitarios); 2. por su colaboración en la organización de los subsidios (referentes barriales a cargo de las cuadrillas de los programas de trabajo transitorio) y distribución (las vecinas responsables de la repartición del

plan Mas Vida, por ejemplo). El desplazamiento de la gestión de las políticas sociales hacia el interior de los barrios fue revirtiendo una percepción generalizada por parte de nuestros entrevistados acerca de que “antes, acá en el barrio, el Estado no llegaba”.

Por cierto, los encuentros entre las familias y el Estado estuvieron atravesados por estos movimientos, pero fundamentalmente a partir de las apropiaciones que los sujetos realizan de los mismos. Porque un punto a señalar es que, en simultáneo los procesos que describimos sobresalieron por plantear una suerte de quiebre de las diferenciaciones entre estas esferas de injerencia (entre lo público y lo privado), las nociones acerca de *la crianza* y el *cuidado* de los niños por parte de nuestros entrevistados se fundamentó, en la mayoría de los casos, en el mantenimiento de la definición más clásica y tradicional de esta separación.

En el derrotero de las acciones, la implementación de la asistencia dentro de los territorios produjo por cierto que la ayuda —y cuando no, la resolución— de las problemáticas más acuciantes se resuelvan de modo más directo o al alcance de los beneficiarios/as (al menos si lo comparamos con las gestiones asociadas a las “ventanillas” del estado). Como dijimos, se trató de una asistencia fuertemente forjada en base a lazos de proximidad y conocimiento mutuo entre quienes mediaban las políticas y quienes recibían la ayuda. Aludimos a un conocimiento entre las partes que incluso, en muchos casos, antecedía en extenso al momento de la intervención estatal.

Así las cosas, en los programas ligados a la alimentación, el cuidado de la salud y la educación, pobladores y pobladoras de los barrios se constituyeron en actores claves, y desde allí establecieron renovadas interacciones y diálogos con sus vecinos. En virtud de esa horizontalidad, las

solidaridades de clase —materializadas en el ofrecimiento de información oportuna y la ayuda para sortear o resolver vicisitudes en el cumplimiento de los requerimientos de los programas— estuvieron al orden del día. A la vez, esto no implicó algunos sentidos paradójales que se estructuraron conformes a las relaciones de afinidad.

Uno de los puntos más sensibles tuvo que ver con las construcciones de sentidos y las imágenes respecto a la responsabilidad y el merecimiento por la ayuda recibida. Al respecto, las referentes barriales que entrevistamos, por ejemplo, reconocían que, a pesar de que eran ellas quienes estaban realizando algunas acciones “propias de las familias” (como suministrar alimentación y cuidado a los niños), “era responsabilidad de la familia” hacerlo. Y si bien se reconocían las condiciones de vida magra de los beneficiarios, fue recurrente que se aludiera a la falta de responsabilidad o esfuerzo de los adultos por no hacer “todo lo posible” por conseguir el sustento para sus hijos.

No podemos pasar por alto que estas expectativas y valoraciones tuvieron lugar, además, en escenarios significativamente renovados para la actuación de las personas. Como dejamos entrever desde los ejemplos ofrecidos, la implementación de muchas de las políticas compensatorias se llevó adelante en instituciones que sobresalían por ser a la vez *espacios altamente significativos* para la organización de dimensiones que rebasaban a esas mismas propuestas (como es la escuela, el club barrial, la iglesia).<sup>18</sup> La inclusión de acciones propias de la responsabilidad “doméstica” (como

---

18 En ese sentido, no es un dato aislado que, en los espacios de escolarización, la ejecución de medidas compensatorias (ligadas con proveer complemento alimentario, calzado, útiles) es vivido con profundas tensiones. Al respecto un enunciado muy recurrente entre los docentes que trabajan con población de bajos recursos materiales es la referencia de que “han dejado de enseñar para asistir” o que “la escuela dejó de dar contenidos para “contener”. Cfr. Thisted (2006).

dar de comer, tramitar los documentos de identidad, controlar la salud) en espacios como la escuela definió en muchos casos nuevos límites para los intercambios entre los padres, las madres y los/as responsables de los espacios de escolarización. Esto más que nada fue así para el caso de muchas familias, usuales receptoras de políticas compensatorias, para quienes las posibilidades de formulación de otras demandas (como el reclamo de una enseñanza de calidad o sobre el cuidado de los hijos) fueron quedando supeditadas —si bien no en todos los casos, pero sí de manera frecuente— a un marco más amplio de transacciones y vicisitudes frente a la ayuda recibida.

A la vez, en relación a las interacciones entre vecinos, una de las cualidades de los encuentros de las familias con los mediadores de los programas estatales es que en buena medida se dinamizan en tramas vinculares que exceden al *momento específico* de la distribución del subsidio. Al respecto fue usual que las mediadoras de las políticas que conocimos, al momento de testear el merecimiento de sus vecinas a recibir ayuda, nos refirieran a los modos de comportamiento que muchos de ellas tuvieran en instancias “informales” (tales como son fiestas por aniversarios, casamientos, el ritual del bautismo, así como otras ceremonias sociales). Por cierto, y como lo desarrollamos en otros trabajos, estos eventos cotidianos y “espontáneos” se tornaron muy importantes para el relevamiento de “datos” que permitían la evaluación de la “pertinencia” o no de recibir la ayuda estatal (Santillán, 2013). Insistimos en este punto que aludimos previamente: estas modalidades renovadas en cuanto a las formas de regulación —“en terreno” y con base en lazos de proximidad— no son unívocas, ni mucho menos infranqueables. Un aspecto a resaltar es el modo en que continuamente se alternan y dinamizan conforme a prácticas activas —y muchas veces intersticiales— de

reivindicación de clase y resistencia organizada que fueron y son parte de los escenarios barriales.

Pasaremos a desarrollar en el próximo apartado los sentidos más específicos que estos procesos asumen cuando además se enmarcan en iniciativas basadas en la participación y la promoción social.

## **Familias y políticas públicas: prácticas cotidianas y sentidos en torno a la promoción social**

Históricamente, las intervenciones sociales —ya sea a través del modelo higienista o el caritativo— del Estado, las instituciones de beneficencia y la filantropía de la sociedad civil implicaron prácticas de normalización y normatización que recayeron con particular fuerza sobre las familias de las clases populares (Grassi, 1999; Torrado, 2003).

Tempranamente, en el transcurso del siglo XVIII, la promoción del amamantamiento, los cursos de parto o la práctica de la vacunación fueron algunas expresiones de la intervención del gobierno —previo a la constitución del Estado nación— hacia la infancia y la familia como base del orden social (Cowen, 2000). Más adelante, durante el siglo XIX y XX, primero a partir de la acción de organizaciones de la sociedad civil y luego a través de políticas públicas, tuvo lugar la consolidación del lugar de la mujer ligado exclusivamente al cuidado de los niños, el hogar y la higiene (González, 2000; Grassi, 1999).

En los años que nos acercan a nuestra contemporaneidad, la interpelación hacia las familias para el cuidado de los niños y las niñas —que recae preferentemente sobre las mujeres— tiene lugar a través de nuevos discursos. Tal como demostraron diversos estudios, una cualidad de las políticas de orientación compensatoria ha sido su capacidad de



incorporar a través de maneras reactualizadas el discurso de la *promoción social* y la *participación* como parte de la letra de los programas (Grassi, 2003).

Como han señalado algunos autores, los organismos internacionales, tales como la CEPAL, la ONU, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, se han encargado desde la década del sesenta de presentar a la *participación social* como una actividad “necesaria” en América Latina para lograr determinados objetivos en campos sociales específicos y estratégicos como los de la salud, la educación y la economía. Desde fines de los ochenta y especialmente durante los noventa, organizaciones como el Banco Mundial hicieron uso del discurso de la *participación social* y lo incluyeron en recomendaciones generales, instalándolo como elemento indispensable para que los pobres, marginales y vulnerables mejoren por sí mismos sus condiciones de vida (Menéndez y Spinelli, 2006).<sup>19</sup>

En el período que estamos recuperando, un punto a mencionar es que el postulado de la *participación y promoción* tuvo como cualidad el requerimiento de la “contraprestación” de la asistencia recibida. Por cierto, en nuestro país el requisito de la contraprestación por algún beneficio social obtenido no es novedoso. La asistencia social, constituida como sector estigmatizante y residual del desarrollo de los derechos ligados al trabajador, incluyó en nuestra región el interés —por insistencia de las elites— de privilegiar la “enseñanza” y el “consejo”, antes que la “ayuda”. Este ha sido el mecanismo para fomentar el valor del “esfuerzo” entre las

---

19 Nada de esto implica que a nivel regional no se haya producido pronunciamientos que intentaron limitar por esos años los avances de estas agendas. Al respecto, en el año 2000, en el marco del desarrollo del Foro Mundial de Dakar, los países de Latinoamérica hicieron pública su insatisfacción del progresivo involucramiento de los organismos internacionales que —de ser entidades de financiamiento— comenzaron a ocupar un protagonismo inusitado en el asesoramiento técnico, la investigación, el monitoreo y evaluación de las políticas educativas de los estados.

clases populares, quienes son centralmente las que reciben el beneficio (Grassi, 2003).

En el transcurso de la investigación, los/as mediadores/as de los programas compensatorios (ya sean docentes, técnicos/as del Estado, trabajadores/as sociales, agentes comunitarios) fueron haciendo suya —en forma diferencial— la recomendación de la “promoción social” y el involucramiento de los beneficiarios en los proyectos. Según nuestros entrevistados, un asunto importante que venía a proveer la “promoción social” era evitar los “malos costumbramientos” y la reproducción de la “cultura del demente” vistas como efectos del asistencialismo.

En los programas sociales, de manera escalonada, se fueron desarrollando distintas estrategias para apelar a la participación de los receptores. Algunos ejemplos de estas propuestas han sido las ofertas de cursos para el “desarrollo de la autoestima” que fueron realizando en forma periódica los gobiernos municipales, así también la capacitación de hombres y mujeres como *promotores sociales* y el recorte de “lo comunitario” como requisito para la obtención de algunos planes del Estado.

Entre las instituciones barriales, las organizaciones dedicadas a la infancia —tales como los centros de apoyo escolar, merenderos y comedores— son exponentes claros de cómo se han ido jugando en el territorio —y en relación con las familias— algunos sentidos referidos a la *participación*.

Para dar cuenta de ello, en lo que sigue tomaremos como referencia los registros de campo que realizamos en un conjunto de centros dirigidos a la infancia (de apoyo escolar o talleres) que recibían, a contra turno de la escuela común, a buena parte de los chicos de los barrios populares para realizar actividades educativas y recreativas. Estos espacios barriales, a cargo de actores sociales muy heterogéneos entre sí (militantes estudiantiles, cuadros de base de la Iglesia

católica, voluntarios) se fueron levantando en distintas co-  
yunturas, pero todas asociadas a los procesos de conflictivi-  
dad que atravesó el país tras la última dictadura militar.

El acercamiento de los adultos a los centros dirigidos a los/as chicos/as llevó consigo —y aun conlleva— el contacto directo con los/as maestros/as y voluntarios/as comunitarios/as y el inicio de una serie de intercambios que sobre todo son verbales. En general, las conversaciones que los adultos que conocí por aquel entonces establecían con los responsables de los centros de *apoyo escolar* tenían como foco a los/as niños/as y sus cuidados. Sin embargo, muchas veces las charlas derivaban casi indefectiblemente en diversas problemáticas personales de los adultos y en las condiciones de vida familiar y laboral.

Las relaciones entre los adultos y los responsables de los centros complementarios que tomamos como eje de análisis sobresalían por su fluidez y duración en el tiempo. Si bien la creciente formalización de buena parte de estos espacios implicó la entrada de especialistas y docentes titulados, estas relaciones se caracterizaron por ser significativamente estrechas y flexibles (en cuanto a los tiempos y espacios de encuentro), al menos respecto de la institución formal de la escuela. En principio, se puede decir que estas relaciones próximas y poco “formalizadas” estaban en consonancia con la propuesta de una modalidad de trabajo de tipo *comunitaria* y atenta a las necesidades del barrio que ofrecen los responsables de los centros.

En el caso de muchos tutores que conocí, el ingreso de los chicos a un centro comunitario de *ayuda escolar* representaba la entrega de una importante cuota de confianza en torno al cuidado de los hijos y las hijas. Según recuperamos de las charlas que mantuvimos con varios hombres y mujeres, la elección por estas iniciativas implicaba la aceptación de que este espacio era el lugar más adecuado —junto o antes

que la escuela— para la formación y contención de los/as chicos/as. Al respecto, muchas veces la inclusión de los niños en un centro a contra turno de la escuela, se elegía aun cuando implicaba la renuncia a la presencia de los hijos en el hogar y a su eventual ayuda en los quehaceres domésticos o en las actividades que los adultos realizaban en la calle como el cartoneo, pedir comida y ropa en casas particulares.

Por contrapartida de esta entrega de confianza, los familiares a cargo de los/as niños/as reconocían recibir distintos tipos de ayuda por parte de los responsables de los centros de apoyo escolar. Para muchos adultos, los maestros de los apoyos escolares<sup>20</sup> constituían interlocutores claves en momentos específicos de las trayectorias educativas de los/as hijos/as, tales como problemas en la promoción del año, “problemas de conducta” en la escuela, así como la orientación de la continuidad de los estudios secundarios y hasta universitarios (aun cuando se trate de una opción no concretada).<sup>21</sup>

Asimismo, el acercamiento de los padres y las madres a los centros tenía muchas veces como punto de partida problemas específicos, casi siempre referidos a la privación económica. El pedido de ayuda desencadenaba, pues, en una serie de intercambios, en los cuales, principalmente los

---

20 Los educadores de los centros de ayuda o apoyo escolar tienen una formación muy heterogénea entre sí. En algunos casos (sobre todo las experiencias que logran quedar oficializadas por la Dirección General de Escuelas como Centros de Educación Complementaria) se trata de maestros con títulos oficiales. En la mayoría de los casos se trata de vecinos o voluntarios (por ejemplo, de la Iglesia católica) que asumen la tarea sin titulación pero que realizan diversas capacitaciones, muchas de ellas inscriptas dentro de la tradición de la Educación popular.

21 Como lo desarrollamos en otros trabajos, las preocupaciones que los padres llevaban a los centros comunitarios muchas veces derivaban en la intervención directa de los maestros en cuestiones propias de la escuela. A través de informes, cartas informales y comunicaciones telefónicas muchas veces la intervención de los responsables de los centros de apoyo escolar tracciona decisiones de la escuela común, tales como son los cambios de turnos imprevistos de los niños, la inclusión o no de los chicos en proyectos específicos, entre otros (Santillán, 2012).

coordinadores de los centros ofrecían algunas resoluciones que las familias solían retribuir con gratitud. Entre otros se trató de la obtención de recursos para que los chicos puedan ir a la escuela (útiles, zapatillas, guardapolvos) e información de diverso tipo, por ejemplo, el asesoramiento en relación a los trámites para acceder a las pensiones y subsidios del Estado (por cantidad de hijos, discapacidad, otros). En diversas ocasiones, este asesoramiento solía incluir la obtención de los turnos en las agencias del estado correspondientes (de la salud y seguridad social) y el eventual préstamo de dinero para el gasto de traslado.

Según pudimos reconstruir a partir de las entrevistas y observaciones que realizamos, estas interacciones cotidianas solían estar acompañadas por un conjunto de expectativas<sup>22</sup> que los responsables de los espacios comunitarios construían sobre el papel de las familias y su participación<sup>23</sup> en la educación y el cuidado de los niños y las niñas. Para ello era común que se organizaran diversas acciones (exposiciones y festivales) con el fin de que los padres, madres o tutores a cargo asistan y sean partícipes de los progresos de los/as niños/as. También se planificaban actividades fundamentadas en el interés por lograr un mayor involucramiento, de acuerdo, además, al tipo de trabajo que se llevaban adelante en estos centros (la preparación de regalos, materiales didácticos, repartición de la colación de leche).

---

22 Tempranamente la antropología realizó importantes aportes para comprender cómo las relaciones de intercambio entre grupos sociales incluyen obligaciones recíprocas y coerción moral (Mauss, 1979[1923]) así como la generación de la "deuda" que permite asegurar la continuidad de una relación social (Leach, 1976 [1954]). A estas consideraciones, los estudios contemporáneos agregan el interés por comprender las relaciones de reciprocidad en configuraciones más amplias, basadas en la dominación, interdependencia y el poder (Sigaud, 2004).

23 Para profundizar acerca de los sentidos que asumen los postulados sobre la participación de las familias en el contexto de la escuela ver los trabajos antropológicos que problematizan de manera honda estas cuestiones: Cerletti (2014) y Gessaghi y Petrelli (2008).

En los barrios que investigamos, un rasgo que marcaba a estas acciones era la baja proporción de hombres y mujeres que finalmente asistía. La ausencia de los familiares era vivida con mucha preocupación por parte de los responsables de los espacios complementarios de educación. Fueron muchas las ocasiones en las cuales los/as educadores/as comunitarios/as nos refirieron sobre los sentimientos de decepción que generaba en ellos/as la ausencia de los/as tutores/as, sobre todo teniendo en cuenta los esfuerzos puestos en elaborar estrategias renovadas e intentar avanzar sobre formas tradicionales y poco flexibles de convocatoria.

En las organizaciones comunitarias, por cierto, una cuestión que se nos hizo patente fue el fuerte hincapié en la necesidad de reflexión y ajuste en las formas en que debe realizarse la “convocatoria” a la comunidad. Según entendían los educadores esto permitiría habilitar una participación efectiva y un alto porcentaje de involucramiento por parte de los destinatarios de las acciones.

Sin embargo, para avanzar en la comprensión de las particularidades que asumió la relación entre *las familias* y los espacios comunitarios que tercerizan funciones del Estado, es necesario que nos interioricemos acerca de los procesos —y relaciones más generales— que daban marco a las interacciones cotidianas. Esto puede echar luz sobre qué cuestiones motorizó, en tal caso, que los lazos entre los adultos involucrados, como ya hemos mencionado, sean prolongados en el tiempo, incluyan un conjunto de obligaciones sociales y también el “no cumplimiento” de algunas expectativas por parte de las madres y los padres, aun cuando la convocatoria se base en una propuesta de participación de tipo “inclusiva” y “comunitaria”.

Es necesario decir que en el marco de la propuesta de la “participación”, en estos espacios comunitarios —y también fuera de ellos— los encuentros cotidianos entre los/as tutores/as

y quienes llevaban adelante las acciones muchas veces incluían señalamientos y recomendaciones que no siempre eran bien contemplados por las y los adultos en cuestión. En los barrios en donde investigamos, estos señalamientos hacia las madres y los padres solían tener como punto de partida el conocimiento del involucramiento de los niños y las niñas en actividades de cartoneo, el pedido de ropa y la presencia de los mismos en prácticas familiares que en palabras de algunos educadores eran de “dudosa moral”.

Por cierto, los maestros comunitarios con quienes intercambiamos puntos de vista, imbuidos en los lineamientos de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, consideraban que resguardar a los chicos y las chicas de algunos peligros era su deber y obligación. En función de ello, en diversas ocasiones los encuentros entre los familiares y los responsables de estos espacios (así como ocurría con operadores y referentes que circulaban en los barrios) incluían argumentos encontrados y confrontaciones que a veces derivaban en la decisión de los padres o los docentes de retirar a los chicos de la institución. Es importante decir que se trataba de un alejamiento que terminaba pronto con la reincorporación de los/as niños/as, sobre todo a partir de la aceptación de las madres y los padres de las directivas que planteaban los responsables de los espacios.<sup>24</sup>

Como estamos señalando hasta aquí, los encuentros entre las familias y los actores que mediaban por aquel entonces las políticas del Estado incluían una cuota importante de confrontación y a la vez negociaciones con asentimiento. Por cierto, para el caso de las madres y los padres, estos

---

24 Pierre Bourdieu advierte como toda relación de intercambio es en realidad una relación de incerteza, marcada la mayoría de las veces por el “intervalo”. En sus aproximaciones a las relaciones de reciprocidad, el autor suma esta noción de “intervalo” a la de “tiempo”, cuestión que permite advertir el lugar central que adquieren las prácticas que los sujetos realizan en toda relación social (Bourdieu, 1991).

consentimientos no deben de ningún modo leerse por fuera de relaciones más amplias, de dependencia y continúa retribución. Los/as educadores/as aceptaban esta participación discontinua de los familiares con el fin de no inhabilitar por completo los intercambios y relaciones sociales y toda una circulación de ayuda material y simbólica.

Como expusimos en la introducción, en los albores del año 2000 las condiciones de vida de las familias de los barrios y asentamientos de la periferia sobresalían por su honda precarización. Con esto no queremos decir que estas condiciones determinen linealmente las decisiones, sino que las limitan de manera insoslayable. Esto quedó en evidencia en los procesos de interacción cotidianos, en los cuales han sido mayoritariamente los padres quienes terminaban supeditando sus miramientos respecto a la crianza a cambio de que los niños mantengan su lugar en los espacios comunitarios y también en la escuela.

En los barrios que investigamos, otras organizaciones sociales, tales como los merenderos y comedores, actuaban —y continúan actuando— como intersticios entre los grupos familiares y el Estado. En estos espacios, las familias establecen relaciones estrechas de reciprocidad con referentes y mediadores de las políticas. Todo un conjunto de interacciones que incide en la construcción de mutuas expectativas y demandas ligadas con el cuidado de los niños y que incluye, junto con formas de cooperación, relaciones de influencia diferencial y poder.

## Palabras finales

En el presente capítulo nos propusimos poner al descubierto algunas especificidades que asumieron las relaciones entre las familias y el Estado, al menos para la realidad de



muchos pobladores, habitantes de los barrios populares del AMBA. Los encuentros entre las familias y quienes vehiculizan las políticas del Estado se produjeron, como expusimos, en el marco de una importante trama de interacciones que incluyeron —además— valoraciones y expectativas mutuas. En buena medida, se trató de construcciones basadas en relaciones que involucraron distinto peso de influencia y también las apropiaciones y acciones que producen los sujetos. Consideramos que si bien son apropiaciones y recuperaciones que las personas realizaron en forma singular, no pueden pensarse por fuera de la experiencia colectiva que se tiene, en definitiva, de la presencia estatal en coyunturas y espacios determinados.

Como constatamos, en los últimos años, las familias comenzaron a acceder a un conjunto de recursos y beneficios estatales ligados con el cuidado y la educación de los niños y las niñas, que se caracterizan porque su gestión y distribución comenzaron a suceder de manera profusa dentro de los límites internos de los barrios y así atravesaron buena parte de la cotidianeidad de las personas. También porque son intervenciones del Estado que están a cargo de actores heterogéneos entre sí, que llevan adelante sus acciones a través de nuevos canales. Todo un conjunto de cuestiones que nos permite argumentar que las relaciones entre las familias y el Estado, en el período analizado, tuvieron lugar a través de importantes continuidades (históricas), pero también en el marco de nuevos escenarios cotidianos que se redefinen y que involucraron transformaciones que atañen a los *sujetos*, a los *espacios* y también a los *momentos* en que suceden las interacciones ligadas a las políticas sociales.

Por un lado, en cuanto a los sujetos, entendemos que las interacciones entre los grupos familiares y el Estado se desarrollaron en el marco de formas renovadas del trabajo estatal. Es decir, no podemos reflexionar sobre los rasgos

que asumieron los encuentros entre las personas y las intervenciones sociales sin detenernos en una multiplicidad de figuras que el propio Estado construyó dentro de sus fronteras y en el marco de la creación de programas sociales (nos referimos a la figura de operadores/as, efectores/as, técnicos/as, entre otros). Pero también se trató, como vimos, de la configuración de actores de la sociedad civil que comenzaron a actuar en las fronteras e intersticios de las burocracias y aparatos estatales (como los/as referentes barriales y militantes).

En segundo lugar, como este análisis dejó al descubierto, en el período en que focalizamos, las relaciones entre las familias y el Estado tuvieron lugar en nuevos sitios y también en espacios que se fueron resignificando. Hay lugares dentro de los barrios (domicilios particulares, galpones, las propias instituciones tradicionales como la escuela y los centros de salud) que han quedado intervenidos por el paso de los programas y —al menos como nos lo relataron los entrevistados— resulta difícil pensar que vuelvan “a ser lo mismo”.

De igual modo, los encuentros entre los grupos familiares y las intervenciones del Estado se destacan por concretarse en momentos que, como vimos, incluyeron y también excedieron a la distribución y gestión de los programas. Como señalamos, una particularidad de las relaciones entre las personas y quienes interceden en las iniciativas del Estado, es que la mayoría de los encuentros implican relaciones basadas en la proximidad, el vecinazgo y el conocimiento previo (a la concreción de las políticas). Estas interacciones entre los distintos actores sociales que hemos reconstruido, contuvieron, por cierto, una dosis importante de acercamiento y confianza, que sin dudas contribuyeron a la circulación de información significativa y a la consolidación de lazos solidarios. En simultáneo, no quedaron exentas de prácticas de regulación y control que precisamente,

extendiéndose a múltiples instancias de la cotidianidad y al ámbito de las relaciones personales, perdieron su identificación como tales.

Retomando en conjunto estos puntos, los modos en que se han ido concretando las políticas de asistencia (en función de continuidades y también transformaciones) reorganizan, fundamentalmente, configuraciones que son históricas. Entre este conjunto de transformaciones nos referimos por ejemplo a las resignificaciones en las representaciones de las separaciones entre lo público y lo privado, pero también a las formulaciones sobre la participación comunitaria y la promoción social.

Tal como lo hemos abordado en otros trabajos, en el derrotero de los hechos analizados, los procesos de construcción de nuevas diferenciaciones y desigualdades, no implicó la cancelación de respuestas e iniciativas por parte de quienes fueron experimentando progresivamente un deterioro en sus condiciones sociales de vida. En tal caso, los procesos y relaciones que trajimos aquí son importantes en tanto escenarios para el reconocimiento de las posibilidades de actuación e iniciativa de los sectores sociales involucrados.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1987). Notas de una antropología de la vida cotidiana. En *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, núm. 2. Universidad Nacional de Rosario.
- Bobbio, N. (1999). *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Biblos.

- Corrigan, P. y Sayer, D. (2007). El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural. En Lagos, M. y Calla, P. (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas de contestatarias en América Latina*. La Paz, PNUD.
- Cowen, P. (2000). Nacimientos, partos, y problemas de la primera infancia. Fines del siglo XVIII, primeras décadas del XIX. En Moreno, J. L. (comp.), *La política social antes de la política social*. Buenos Aires, Prometeo.
- Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Duhau, E. (2001). Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación. En Zicardi, A. (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2008). El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación. *Revista Propuesta Educativa*, núm. 29. FLACSO.
- González, F. (2000). Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires a principio del siglo XX (1900–1930). En Moreno, J. P. (comp.), *La política social antes de la política social: caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII a XX*. Buenos Aires, Prometeo.
- Grassi, E. (1999). La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social. En Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.
- \_\_\_\_\_. (2003). Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame. Buenos Aires, Espacio.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Holloway, J. (1994). *El estado y la lucha cotidiana*. Buenos Aires, Cuadernos del Sur.
- Leach, E. (1976 [1954]). *Sistemas políticos de la Alta Birmania*. Barcelona, Anagrama.
- Manzano, V. (2008). Etnografía de la gestión colectiva de las políticas estatales en organizaciones de desocupados de la Matanza – Gran Buenos Aires. En *RUNA*, núm. 28. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Mauss, M. (1979 [1923]). *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos.
- Montesinos, M. P. (2004). *Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. un estudio acerca de los programas educativos focalizados*. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social.
- Menéndez, E. y Spinelli, (2006). *Participación Social. ¿Para qué?* Buenos Aires, Lugar.
- Neufeld, M. R., Cravino, M. C., Fournier, M. y Soldano, D. (2002). Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes. En Andrenacci, L. (org.), *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. La Plata, Al Margen – Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Raggio, L. (2003). Evaluación de programas sociales desde una perspectiva cualitativa. En torno a las necesidades a partir de los destinatarios. En Lindenboim, J. y Danani, C. (comp.), *Entre el trabajo y la política*. Buenos Aires, Biblos.
- Rockwell, E. (1996). Llaves (claves) para la apropiación: Escolarización Rural en México. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C. (eds.), *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. New York, State University of New York.
- Santillán, L. (2013). Entre la ayuda y el “desligamiento”: prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. En *Civitas*, vol. 13, núm. 2. UCRS.
- Shore, C. y Wright, S. (eds.). (1997). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. New York, Routledge.
- Sigaud, L. (2004). Armadilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na mata pernambucana. En *Mana*, vol. 10, núm. 1, pp. 131–163.
- Thisted, S. (2006). *Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar*. Ponencia presentada en XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina Moderna*. Buenos Aires, La Flor.
- Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. En *Current Anthropology*, vol. 42, núm. 1. Traducción de Alicia Comas; Cecilia Diez y Cecilia Varela.
- Woods, M. (2007). Modalidades y límites de la intervención de la Iglesia Católica en conflictos sociales territoriales. De la mediación a la confrontación en la diócesis

de Quilmes. En Cravino, (comp.), *Resistiendo en los barrios: acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

## **Bibliografía de consulta**

Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Antropológica*, XVII, núm. 27. Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Santillán, L. (2012). *Quienes educan a los chicos. Trayectorias educativas, infancia y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.

## Capítulo 5

### “¿Ya está todo cocinado?”

Adultxs a cargo de niñxs y docentes en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional

*Victoria Gessaghi y Lucía Petrelli*

### Introducción

La Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) fue sancionada en diciembre de 2006 bajo el gobierno de Néstor Kirchner. Por aquel entonces, existía un fuerte consenso respecto de la necesidad de reemplazar la muy cuestionada Ley Federal de Educación, aprobada bajo la gestión de Carlos Menem. En ese contexto, las autoridades educativas elaboraron un preproyecto de ley (documento base) y presentaron un cronograma de jornadas y actividades con el propósito de generar un amplio debate en el que participaran los diferentes actores educativos. Se buscaba, tal como lo expresaban los funcionarios de aquel gobierno, construir consensos; que la ley fuera el fruto de esas discusiones y de los acuerdos alcanzados.

Entre las instancias que se proponían para desplegar el debate, nuestro equipo de investigación documentó etnográficamente lo ocurrido durante las jornadas realizadas con docentes y adultxs a cargo de niñxs en distintas escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Quisimos registrar las interacciones concretas que se generaban, los puntos que se priorizaban,

las lecturas que se hacían del documento base, etcétera. Este capítulo vuelve sobre ese material de campo. ¿Por qué?

Por un lado, el proceso específico bajo estudio constituye un interesante analizador de la direccionalidad de los cambios a nivel normativo que fueron impulsados por los gobiernos de Néstor Kirchner, primero, y de Cristina Fernández de Kirchner, posteriormente. Pero más allá de las particularidades de esa década (o doce años, si tomamos las tres presidencias del Frente para la Victoria), nos interesa visitar estos procesos en tanto permiten entender el presente en términos de presente historizado, esto es, atravesado por huellas del pasado (Rockwell, 2009). Es decir, otorga la posibilidad no solo de tener una foto de lo que ocurría en aquel momento, sino de pensar los procesos actuales identificando las huellas de períodos anteriores, las cuestiones que vuelven, los viejos temas que se expresan otra vez en los mismos o en renovados términos.

Por otra parte, el análisis que desplegamos a continuación sobre el proceso de debate en las escuelas a lo largo del año 2006 también permite ver cómo ese período está asimismo atravesado por huellas del pasado. El análisis muestra cómo los sentidos que los sujetos construían sobre la convocatoria, la participación, la educación y la tarea de los docentes en el marco del debate por la LEN estaban fuertemente influenciados por experiencias anteriores, entre ellas las vividas por los maestros en el proceso previo a la sanción de la Ley Federal de Educación.

Analizar los sentidos que circulan en las escuelas sobre la “educación”, el papel de los docentes, las relaciones entre familias y escuelas nos permite recuperar *reversionadas* en cada etapa, preocupaciones históricas, que trascienden gobiernos y contextos que intentemos circunscribir. En este sentido el análisis puede contribuir también a reflexionar sobre la suerte o los condicionamientos de los procesos de reformas.



Las observaciones de campo que realizamos procuran dar cuenta de cómo el documento<sup>1</sup> y la propuesta de trabajo formulada para la discusión fue resignificada por los distintos actores comprometidos. Consideramos que la entrada a las escuelas posee significativa importancia por varias razones: permite una aproximación a los sentidos que los diversos actores asignan a los aspectos que se tratan en el documento; posibilita acceder a las maneras en que se construyen esos sentidos, que se despliegan cargados de conflictos y contradicciones. A su vez, presenciar las jornadas invita a introducirse en la complejidad con la que docentes y adultxs a cargo de niñxs construyen la problemática, formulan preguntas y realizan demandas.

Los registros de campo se construyeron a partir de observaciones en cuatro escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se documentaron las jornadas de debate sobre el documento base entre docentes y, posteriormente, las de consulta con adultxs a cargo de niñxs. En ellos se basa principalmente el análisis. También se consideran fuentes hemerográficas y diversos portales electrónicos que publicaron información sobre la problemática.

Tanto en la jornada de debate entre docentes, como en la de consulta con adultxs a cargo de niñxs, nos hemos encontrado con aspectos que trascienden no solo el marco de la convocatoria para debatir, sino incluso la cuestión de la nueva ley. El capítulo delinea cómo se construye el *problema* (aquello que, se piensa, debe discutirse) en el caso del documento base y en el contexto de las escuelas. La riqueza de las discusiones observadas introduce preocupaciones y núcleos temáticos que exceden la convocatoria, pero que son de relevancia para quienes cotidianamente hacen escuela.

---

1 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, documento base.

## El debate de “la ley” en las escuelas

“Ya está todo cocinado”

La jornada de debate del documento base para la Ley Nacional de Educación se llevó adelante de manera obligatoria en todas las escuelas del país. En la Ciudad de Buenos Aires las jornadas duraron un día entero y en las escuelas en donde hicimos trabajo de campo se debatió intensamente el texto oficial con ayuda de una guía de preguntas preparadas por las autoridades de la jurisdicción. En los registros observamos poca expectativa por parte de los docentes. El escepticismo se basaba en la particularidad de la convocatoria (tiempos establecidos para la discusión, mecanismos para hacer llegar lo discutido a manos del Ministerio, etcétera), pero también a partir de vivencias previas, situaciones experimentadas por los propios maestrxs en el pasado, en general asociadas con el proceso que desembocó luego en la sanción de la tan cuestionada Ley Federal de Educación (LFE).

Durante las jornadas de debate entre los maestrxs y directivxs, los docentes se dividieron en grupos y se reunieron en distintas mesas para compartir las consignas formuladas en el material repartido por el Ministerio de Educación de la Nación para discutir el documento base. Las conversaciones expresaban las siguientes preocupaciones:

“Los ejes plantean cosas en las que no vamos a encontrar desacuerdo”.<sup>2</sup>

[Sobre las preguntas para orientar el debate, se dijo] “¿Qué vamos a decir?; ¿qué no?”.

Por otra parte, los maestros sostuvieron la convicción de la necesidad de no romper el debate:

“No quiero tampoco ser negativa, este es el espacio que tenemos”.

---

2 No se consigna quién realiza cada afirmación porque el registro de la jornada contempló la observación de las discusiones en general sin realizar aproximaciones o entrevistas a los sujetos particulares.

“Las del documento son preguntas retóricas. Nadie puede estar en desacuerdo. Lo no dicho es grandísimo. A la vez, ojo. Porque no hay que romper el debate”.

Esta tensión entre la voluntad de participar del debate y la convicción de que sus opiniones no serían tenidas en cuenta expresa una de las cuestiones centrales en la construcción de la mirada de muchos de los maestrxs acerca de la convocatoria oficial. Así lo mencionaban ellxs:

“¿Quién nos va a escuchar?, si todo queda en la nada. Por eso nos falta voluntad de participación. Tenemos que hacernos escuchar como cuando reclamamos otra cosa”.

“Uno siente que la ley viene de arriba...”.

“Nos quejamos de la falta de participación, pero si esto hubiese sido optativo no hubiésemos venido porque entendemos que nuestra participación es ficticia”.

“[Dice un directivo de una de las escuelas:] Las autoridades enviaron este documento a los supervisores, ellos lo bajaron. Ya habían estipulado que el día 5 de julio las escuelas iban a reunirse por la Ley Nacional que va a reemplazar a la Ley Federal. Ellos no tienen nada, empiezan a recibir las propuestas de las escuelas. Digo esto porque uno se pregunta: “¿para qué si está todo cocinado?”. [Interviene una docente:] Tenemos que decir, aunque no nos escuchen, tenemos que decir. [Le sigue uno de sus compañeros:] Es la única instancia para que nos escuchen”.

Si bien el documento desarrollado por el Ministerio se refería explícitamente al derecho de los “padres a participar”, coincidimos con Carli cuando señala que *“un documento de estas características, más que interpretar las demandas y necesidades de los padres, debería establecer qué política de habilitación de espacios y formas de participación de las familias en las escuelas llevar adelante...”* (Carli, 2006: 5). La “participación” planteada en estos términos (el derecho a participar sin el establecimiento de canales concretos para hacerlo) se tradujo en la escuela en una tensión entre una casi nula expectativa en relación a la convocatoria y, a la vez, una mención explícita a la necesidad de ocupar espacios y participar.<sup>3</sup>

---

3 Algunos de los aportes sobre esta cuestión fueron realizados por investigadores y docentes de la Universidad de Buenos Aires. En general, estos trabajos circularon por correo electrónico en aquellos meses:

Participar, señalaron María Teresa Sirvent y equipo, “es tener incidencia real en las decisiones de la política educativa. Y para ello se necesitan algunas condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten, entre otras y fundamentalmente, el tiempo necesario para acceder a la información sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo, sus problemas más acuciantes, así como el tiempo necesario para procesar dicha información y para producir conocimientos individual y colectivamente. Este tiempo es fundamental para generar reales espacios de construcción colectiva de conocimiento. [...] Se corre el peligro de ir generando en la población la ilusión de un poder inexistente. [...] Participación sin manejo de la información y sin proceso de reflexión facilita la manipulación (Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006).

Esta asociación entre la necesidad de *no romper el debate* y una voluntad de *hacerse escuchar* se construye sobre el recuerdo del proceso de sanción e implementación de la vigente Ley Federal de Educación durante la década pasada. Durante dicho proceso, la experiencia y las opiniones de los maestrxs, según su propio decir, fueron poco tenidas en cuenta. Desde CTERA se destacó que el proceso de sanción de la LFE fue *profundamente antidemocrático, los docentes fueron proscriptos del debate y, finalmente, lo dieron movilizadxs junto a los estudiantes en la calle* (Petrelli y Gessaghi, 2006: 19).

Otros docentes señalaron que sí fueron consultados. Sin embargo, situaban el problema en el divorcio entre *la consulta y las políticas*:

"... muchas veces fuimos convocados a expresarnos y hay divorcio entre esa consulta y las políticas [...] es positivo que se pregunte, [pero se expresan dudas sobre el procedimiento utilizado para recoger dicha participación]".

"¡Yo esto ya lo pasé un millón de veces! A veces te preguntás si esto no es una burla, porque parece una burla".

"Esta ley ya se está escribiendo, y nos hacen hacer todo esto... ya la están escribiendo los ideólogos de todo esto, te los podría nombrar".

[En otra de las escuelas, una de las autoridades explica:] "... tendríamos que armar algo [...] algo chiquito sobre lo que se habló. Yo después puedo hacer un borrador, lo hace-

---

En la Declaración sobre el debate de la nueva Ley de Educación del 17 de julio de 2006, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires reflexiona sobre los mecanismos de participación implementados oficialmente, considerando que se limita el debate a mecanismos de consulta. La encuesta de opinión pública se considera un instrumento deficiente y se advierte que, al circunscribir el debate al aparato escolar, se puede ver restringido por la presencia de actores de la administración escolar que, muchas veces, inhiben el pleno ejercicio democrático y la expresión de diversas opiniones y puntos de vista. Se menciona también el hecho de que los tiempos dispuestos resultan limitados y la agenda insuficiente, excluyéndose la consideración de temas centrales, como el financiamiento (Declaración IICE, 2006).

Sobre el tema de la convocatoria al debate, Pablo Imen señaló cierta preocupación acerca de que el encuentro sea una invitación a la manipulación del consenso, a legitimar decisiones ya tomadas (Imen, 2006).

mos circular y lo mandamos, ¿les parece? Yo creo que la verdad es que esto es nominal, ya está cocinado...”.

Otro aspecto relativo a la cuestión de la participación discutidos fueron los mecanismos implementados para llevarla a cabo. En las escuelas la trama pareció ir hilándose a partir de preguntas que se hacían maestrxs y directivxs:

“¿Y cómo van a procesar esto?”, [pregunta una de las maestras de una escuela de la ciudad. Le responde la vicedirectora:] “Queda en los supervisores, ellos van a resumir todo y van a pasarlo a los directores”.

[La directora de otra de las escuelas opina:] “Esto no tiene nada vinculante [...] esto después va a ir al Ministerio donde va a haber una gente designada para leer lo de todo el país...” [Se escuchan risas].

## Lo no dicho en el documento base

Durante el desarrollo de las jornadas en las escuelas se hicieron menciones al documento base en relación con una serie de cuestiones que *aparecen nombradas*, sobre las que no se explica de qué manera podrían implementarse, ni sobre las garantías que les permitirían volverse efectivas.

Los docentes y los padres se refirieron a esto en términos de *lo no dicho* en el escrito del Ministerio:

“En el documento las cosas se nombran, no se asegura cómo, [señaló una de las mamás en una escuela de la zona sur de la Ciudad]”.

“... no puede garantizarse calidad educativa solo con palabras, [expresó en la misma escuela una docente]”.

El documento oficial alberga una serie de enunciaciones en términos de derechos. Sin embargo, Sandra Carli señala que se requiere...

Un tipo de discurso que haga públicas sus posiciones políticas respecto de dichos derechos. Es decir, de qué modos esos derechos serán garantizados, atendiendo no a una declaración de los mismos sino a precisar las maneras políticas y económicas de concretarlos. Esto

último indicaría la dirección política del estado y no simplemente sus aspiraciones. (Carli, 2006)

Nos gustaría relacionar en este punto la cuestión de *lo no dicho* y la problemática de la desigualdad social o, mejor dicho, el tratamiento que el documento hacía de ella. Como mostramos en trabajos anteriores (Petrelli y Gessaghi, 2006), la situación de la desigualdad social aparecía prácticamente atribuida a un desigual reparto de educación y se postulaba, por tanto, la necesidad de distribuir conocimiento.<sup>4</sup> La alusión a la “sociedad del conocimiento” que hacía el documento base remite a aquello *no dicho*. Retomando los planteos de Frigotto (1998) decimos que: hablar de sociedad de conocimiento es no hablar de sociedad de clases. Este y otros conceptos se prestan, en definitiva, para ampliar la fetichización (Petrelli, 2009).

En el documento se construía una suerte de agenda de temas que se consideraban constituyentes del *problema* sobre el que había que discutir. Si el texto ofrecía una lectura de la cuestión de la desigualdad social, en las escuelas se escuchaban distintas interpretaciones respecto de esta:

“Pero es hasta una cuestión estadística: durante la época menemista, subió la matrícula escolar y subió el desempleo. Hubo más matrícula escolar y más desocupación”. [Maestra de grado. Escuela del barrio de Almagro].

En las escuelas se observaba que la desigualdad social no era percibida por lxs docentes como resultado de una *falla*

---

4 La “capacidad igualadora” de la educación aparecía en el documento como una cuestión central e incuestionable. Como señala Neufeld y Thisted (2004: 88): “si seguimos este razonamiento, llegaremos a afirmar que no son las relaciones de producción y la asignación desigual de tareas, con retribuciones desiguales, y la realidad de las clases sociales en las sociedades capitalistas, lo que dificulta o imposibilita el acceso a la educación, sino la distribución ‘inequitativa del conocimiento’ lo que está en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el incremento de la pobreza”.

en el reparto de educación. Dicho de otro modo, lxs docentes construían representaciones en donde no habría una correlación vis a vis entre acceso y éxito dentro del sistema educativo y disminución de la pobreza. Ello no implica que en las escuelas se construyera un discurso sin contradicciones y libre de conflicto en este sentido. Por el contrario, pensamos que el pedido de que el Estado garantizara aquello que se enunciaba en el documento; las preocupaciones expresadas en términos de trabajo; y lo referido por los docentes sobre la necesidad de “no hacerse cargo” de demandas que se perciben ajenas a su función, entre otros aspectos, forman parte de una construcción de la relación entre desigualdad social y educación más compleja y más rica que aquella que se explicitaba en el documento oficial.

“No se habla de los motivos por los que un adulto trabaja 14 horas para poder comer. [Una de las mamás, que había comentado al principio de la jornada que había comenzado a estudiar Derecho pregunta] ¿No se está violando el artículo 14 bis? [Otro de los maestros] Retomando lo dicho por los papás, habría que pensar en que las instancias de educación para el adulto deben ajustarse a la necesidad. El Estado tiene que garantizar”. [Uno de los docentes de una escuela del barrio de Almagro, refiriéndose al documento] “Cuando empieza dice que pensar un modelo de educación es pensar un modelo de país. Dice todo el tiempo, educar para un trabajo digno, lo repite todo el tiempo, cuando no hay ningún trabajo digno al cual recurrir. Entonces es la educación por la educación misma, porque no hay donde, no hay ninguna fábrica donde entrar ...”.

## **Docentes en la trama del debate**

**“La escuela se tiene que separar del hambre”.**

**Representaciones acerca del lugar de lxs docentes y la escuela**

Los diversos núcleos trabajados en las jornadas institucionales constituyen una unidad, una estructura que cobra un sentido propio, rico, diferente al de cada una de las

temáticas abordadas por separado. Sin embargo, a los fines del análisis, haremos una serie puntualizaciones para cada una de las cuestiones. La intención es acercarnos a la comprensión del *problema* que se construía en aquel momento (en materia de educación) en las escuelas y que son las huellas de nuestro presente historizado.

Los actores involucrados contemplaban, para dar forma a la problemática, dimensiones que ubicaban, a priori, en niveles que existirían por separado de “lo educativo” y que relacionaban con aspectos socioeconómicos o problemáticas laborales que afectan a “las familias”. De manera simultánea, alertaban sobre la posibilidad de que la escuela deba cargar, una vez más, con problemas que, se percibe, deben resolverse en otros espacios. En las jornadas de debate entre docentes y directivxs, escuchamos:

“Para entender, para generar cambios hace falta salirse de la educación. Acá lo que hay que modificar es la política económica para que haya trabajo y no planes trabajar o asistencia social”.

“La escuela no puede ocuparse de todos los problemas sociales. La salud, que se encargue Salud. La escuela no puede ser el colchón donde cae todo, la escuela debe ser un engranaje”.

“La igualdad de posibilidades nos excede, no nos hagamos cargo de eso. Eso lo tienen que resolver el Estado y la sociedad también, no la escuela. ¡Es distinto que nos hagamos cargo de una parte!”.

“La educación contribuye, pero no nos podemos hacer cargo de ello”.

“Cuando éramos chicos los papás valoraban la escuela para movilidad social pero hoy no sirve para conseguir trabajo”.

“La escuela se tiene que separar del hambre”.

“La biblioteca tiene que ser la columna vertebral de la escuela”.

Situaciones como tener que dar de comer o “convivir con la problemática de la violencia” eran percibidas en general como separadas, disociadas de *lo pedagógico*. ¿No resulta muy gráfico, en este sentido, aquello del hambre y la biblioteca?



Podríamos pensar entonces que se intentaba construir un diagnóstico que ponían en vinculación diversas dimensiones y que incluía la reflexión sobre lo que la escuela puede o no hacer al respecto. Ello, a su vez, *habla* de los docentes, de muchas de sus preocupaciones, de sus propias representaciones acerca de la tarea que realizan.

Estas preocupaciones coinciden con el *malestar* que describen numerosas investigaciones sobre las condiciones en las que los maestros realizan su labor.<sup>5</sup> En efecto, estos trabajos incorporan extensos relatos de docentes en relación con las nuevas tareas de las que la escuela tuvo que hacerse cargo a partir del deterioro socioeconómico que atravesara nuestro país desde la dictadura militar y las transformaciones del estado neoliberal en adelante. En las jornadas se dejaba entrever (o explicitaba muchas veces) incomodidad, *malestar* ante la necesidad de ocuparse de cuestiones que se consideran, en principio, ajenas al trabajo docente.<sup>6</sup> Iris Valles ha planteado que los síntomas del malestar permiten denunciar aquello que no se puede decir, lo oculto. Resalta, además, que “es en su dimensión social donde hay que sumar estos padeceres individuales” (Valles, 1999: 18).

Estas representaciones acerca de lo que implicaba en aquel momento —y nos arriesgamos a decir en la actualidad— el trabajo docente se contraponen con una historia de reconocimiento social fuerte. Si bien no nos extenderemos

---

5 En aquellos años, diversos autores venían trabajado sobre la noción de *malestar docente* (Bagnati, 1999; Caino, 1999; Liss, 2004; Malfé, 1999; Martínez, Nemiña y Vázquez, 2004; Santore, 1999; Suaya 1999; Tollo, 1999; Valles, 1999). Dicho concepto fue construido en el marco de las Primeras Jornadas Nacionales de Análisis y Propuestas de Acción, realizadas en Buenos Aires, en marzo de 1999, como instrumento para el análisis de las situaciones de sufrimiento psíquico de los trabajadores implicados (Saavedra y Martínez, 1999: 4).

6 Mercado y Rockwell (1988) desde la perspectiva del trabajo docente, se distancian de la idea de “rol” docente. Señalan que existen ciertas prácticas que pueden no corresponder al “deber ser”, y que la práctica docente real implica tanto rutinas recurrentes “normales” como acciones únicas, requeridas por la interacción inmediata con alumnos.

aquí sobre esta cuestión, es preciso mencionar que los docentes *cargan* con dicha historia. *Cargan*, decimos, porque parecen estar atravesados en la actualidad por fragmentos de eso que fue, y que los caracteriza sin duda, y por un verdadero corrimiento respecto de aquella imagen tan potente, materializada en dicho reconocimiento. En relación con esto último, en el año 2005, la Secretaría de Cultura y Educación del Suteba señalaba que no era posible hablar de una “nueva identidad” docente, sino más bien...

de una multiplicidad de cosas que hacen los maestros hoy que tensiona determinados supuestos sobre los sentidos del “ser maestro” que se sostenían antes de iniciarse en la docencia [...] de lo que sí puede hablarse, es de un rompecabezas donde se conjugan mandatos centenarios del sistema educativo —vinculados al apostolado, la misión o la entrega desinteresada—, y otras con un sentido más vinculado a la entrega social o la militancia política [...] pensar las identidades docentes a futuro puede reconfigurar nuestro oficio de enseñar en el presente. (Suteba, 2005)

En este sentido, en las jornadas los docentes expresaron que “el docente que ama su profesión la ve desvalorizada”. Sin embargo, en ocasiones aparecieron representaciones que implican la posibilidad de poder “hacer algo”:

“La escuela no puede sola, pero sí puede hacer algo; y ese margen entre poder y no poder está dado por los docentes, su formación y sus condiciones de trabajo”.

Solo una vez que se reconoce que hay cuestiones que no pueden recaer exclusivamente sobre la escuela, los docentes aparecen como actores centrales. Esta distinción denota la complejidad que caracteriza las representaciones que circularon en las escuelas.

En varios momentos en las escuelas se denunció el vacío en cuanto a precisiones y diagnósticos que habita el documento elaborado por el Ministerio de Educación. Si bien allí se destacaba el papel clave de maestros y profesores, explicitándose que los recursos materiales<sup>7</sup> son condición necesaria pero no suficiente,<sup>8</sup> las referencias no estaban articuladas entre sí, ni se exponía un desarrollo argumentado al respecto. Se enunciaba sí, que debían garantizarse condiciones dignas de trabajo, formación y carrera.<sup>9</sup>

Como se ha dicho hasta aquí, hablar de la escuela conduce directamente a la reflexión sobre los docentes, sobre las representaciones que manejen sobre su trabajo en primer término, pero también sobre las demandas que sobre ellos recaen. En otras palabras, sus propias valoraciones sobre la tarea que desempeñan estarán atravesadas por esa heterogeneidad de demandas que a ellos se dirige. En su trabajo *Las familias ¿un problema escolar?* Laura Cerletti señala que:

En el contexto de la reforma educativa, las instituciones escolares ya no forman parte del proyecto de Estado que las generó, quedan desamparadas con res-

---

7 Cerletti (2006a) ha trabajado sobre la relación entre “condiciones materiales” e igualdad educativa.

8 “... solo se podrá alcanzar ese objetivo con políticas integrales destinadas a mejorar la calidad de su formación inicial y continua, a mejorar sus condiciones de trabajo y a diseñar un modelo de carrera docente que permita su desarrollo profesional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 38).

9 En el relevamiento de material hemerográfico que íbamos realizando a la par que analizábamos nuestras notas de campo, dimos con un artículo en el matutino *Página/12* que nos resultó muy sugerente. En una nota titulada “Dignifica, pero no alimenta”, se señalaba que el 22% de los empleados tiene trabajo, pero es pobre. Se explicaba que más de tres millones de empleados no alcanzaban a cubrir, con sus ingresos, una canasta básica. Pero, además, una proporción no despreciable de los asalariados pobres es formal e incluso con buen nivel de calificación. Tal es el caso, por ejemplo, de ciertos operarios especializados de la industria, los docentes y los enfermeros (Krakowiak, 2006).

pecto a un sistema en el que adquirirían sentido en su condición de tales. Los docentes dejan de verse como portadores de la autoridad del Estado, e incluso empezarían a enfrentarse de diversas formas. Ante tal situación de “desamparo”, se generan sentimientos de impotencia y culpa, frente a los cuales a su vez se culpabiliza a otros sujetos involucrados, se producen demandas y acusaciones mutuas e inespecíficas. (Cerletti, 2006b: 99)

Además,

Estos docentes estarían manifestando un sentimiento de “doble victimización”. Por un lado, sienten que “están solos” con responsabilidades recargadas, sin reconocimiento salarial ni profesional, perdiendo conquistas laborales históricas [...] y, por otro lado, son también destinatarios de los reclamos de la sociedad —a través de las familias—, que en muchos casos sigue considerando a la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo de la persona y, en muchos otros, trasluce el descontento y las frustraciones de una sociedad que atraviesa una gravísima crisis. (Cerletti, 2006b: 100)

## La capacitación docente: una demanda para “calmar el malestar docente”

Las percepciones de madres, padres y docentes acerca del deterioro económico que atravesaba la Argentina en los primeros años luego de la crisis del 2001, aparecían entrelazadas con referencias a cierto malestar. La puerta de acceso a las maneras en que muchos de los docentes vivenciaban las

situaciones críticas suele ser la demanda que ellos formulan en términos de capacitación.

Entendemos que cuando se pedía capacitación, se hablaba también de cuestiones que remiten a las representaciones sobre el propio trabajo, a la cuestión del reconocimiento social de su tarea, entre otros asuntos. No creemos que este tema se reduzca a la oferta de cursos o el sistema de puntaje. Por el contrario, la capacitación parecía funcionar como puntapié para la reflexión conjunta sobre las percepciones de lxs docentes sobre el trabajo que realizan.

Muchos maestrxs se refirieron a sí mismos en términos de “desprotección”, dejando entrever un sentimiento de soledad y de desamparo más que importante. Uno de los aspectos de esto remitía directamente al vínculo con los padres, explicitando —como veremos más adelante— “miedo de los padres” (escuela de la zona de Mataderos).

La demanda de capacitación también aparecía muchas veces de la mano de la petición de más personal, teniendo como telón de fondo una lectura precisa (formulada a partir de las propias percepciones) sobre el papel de la escuela y los docentes:

“Respecto de la violencia no sabemos qué hacer, vivimos pidiendo ayuda, psicólogos, etcétera, no sabemos qué hacer, la escuela no puede y hacemos cosas que no son de la escuela, la escuela ha perdido su función, los maestros fuimos preparados para enseñar, acá se trabaja muchísimo pero no tenemos ayuda”.

En el caso de la petición por mayor personal, docentes y directivxs se referían a la necesidad de que los padres acompañen y apoyen las acciones en este sentido.<sup>10</sup> Por otra parte, surgió también la cuestión de los “expertos” y la necesidad de su intervención. En torno de esto (aunque no analizaremos esta cuestión en detalle en este trabajo) se

---

10 Profundizaremos esta cuestión en el apartado *Familias y escuelas*.

pudo captar un doble movimiento: mientras los maestros percibían a “los especialistas”, en general, como lejanos o ajenos y, según su propio decir, ausentes en la *trinchera*, muchas veces demandaban su presencia. Sin embargo, reclamaban que esta participación de “los expertos” en las escuelas no implicara una desvalorización del “saber docente”.

## Familias y escuelas

La relación familias y escuelas es un tema que adquirió gran centralidad tanto en la jornada de discusión del documento entre docentes, como en la de consulta con adultxs a cargo de niños. En esta última, expresaron necesidades y demandas mutuas y dejaron entrever las representaciones construidas acerca de cuál es el “rol” de cada uno, así como lo que esperan el uno del otro.

Las cuestiones planteadas han sido sumamente heterogéneas. La diversidad de representaciones contrastó con las apelaciones que desde el documento oficial se realizaba a “la familia”. En el documento base desarrollado por el Ministerio, la institución familiar aparecía interpelada como un agente “natural” y primario de la educación. Como señalábamos en un trabajo anterior (Petrelli y Gessaghi, 2006), el documento definía lo que se entiende por una “buena familia” y la “función” que ella debería desempeñar. Allí se hablaba de una familia “universal” con una función, también universal, “indelegable”. De este modo, no solo quedaba invisibilizada la heterogeneidad que reviste la familia (Neufeld, 2000), sino que se desconocía la “producción cultural de personas educadas” (Cerletti, 2006b; Levinson y Holland, 1996). En otras palabras, señalábamos que en el texto existía una fuerte asociación entre educación

y escolarización que evita complejizar los modos en que las familias “educan” a sus hijos.

En muchas de las situaciones registradas en las jornadas de debate de la ley aparecieron líneas de continuidad con lo planteado en el texto oficial. Algunxs docentes construían una representación “universal” de las familias, cosa que les permitiera situarlas como la causa de problemas que tienen lugar en la escuela, toda vez que lo que acontece no se ajusta a aquel “ideal”. De este modo, frente a los problemas mencionados, no había mucho que la escuela pudiera hacer. Como ya han señalado diversos trabajos que abordan la relación entre familias y escuelas, los docentes suelen esperar ciertos rasgos de “normalidad” en las familias y, si no aparecen, esas mismas cuestiones serían patologizadas (Cerletti, 2006b). Así lo expresaban los docentes:

“Hay cosas que no se pueden responder desde adentro. No nos hagamos cargo”  
“Algo está roto: el chico, el padre, la escuela”; “hay prejuicios instalados entre docentes y papás”; “entre los padres y la escuela no hay acercamiento”.

Como señala Cerletti (2006b):

Por un lado, la socialización temprana estaría exclusivamente en manos de las familias. Por otro, éstas deberían hacerlo solo en cierto sentido, sin la posibilidad de aceptar las diferencias, porque ellas llevarían al caos o a la desintegración social. Entonces, la escuela no podría hacer nada con eso que “traen de la casa”. A su vez, lo “correcto” (en el sentido de un “deber ser”) es aquello que impera en la cultura dominante; por lo tanto, es lo que “corresponde” en la adquisición de roles. De allí que dentro de esta ‘visión’ no quede lugar para “modelos” diferentes. (Cerletti, 2006b)

"Quiero responder a lo que dijo una mamá. Acá el tema se trabaja, el tema de la discriminación, generalmente en la escuela no se discrimina. Tenemos la puerta abierta a todos, quiero que se vayan tranquilos que no se discrimina, trabajamos con diversidad cultural, con distintas culturas, con distintas comidas. Es un tema que trabajamos mucho y nos lleva tanto tiempo, más que los contenidos pedagógicos. Por ahí los chicos repiten cosas que traen de la casa". [Intervención de un directivo en jornada de discusión con padres].

En algunos casos se cae en el "círculo vicioso" de culpar a las familias por los problemas de los niños al tiempo que se les devuelve la responsabilidad por su resolución (Cerletti, 2006b).

[Un directivo señalaba] "Yo cuando me vienen con un problema les pregunto 'usted qué propone', yo les devuelvo el problema... y el padre me dice: 'que se cambie de escuela'. Y les digo: ¿desde qué normativa se puede hacer esto?" [El mismo directivo ponía esto en cuestión y decía] "se le dice al padre que es responsable, pero cómo lo vamos a hacer responsable de resolver un problema que él mismo causa".

Estas representaciones culpabilizadoras de lxs adultxs a cargo de niños se combinaban, en muchas ocasiones, con cierto temor, dado que estos últimos tendrían un poder mayor que la propia escuela para hacer valer sus convicciones o sus derechos. La desprotección que expresaban sentir los maestros frente a los derechos de los padres y frente a la sociedad en general era muy importante:

"Cuando digo que no hay capacidad legal, es que no hay capacidad legal ni para proteger a un chico. Para ser libre hay que ser esclavo de la ley. La amenaza son los padres o los tutores. Cuando alguien dice que hay que garantizar el derecho de los niños ahí la amenaza son los padres. Si queda librado al que es responsable del mal no pasa nada". "Todo el sistema está en decadencia. No hacen falta leyes, las que hay no se cumplen. Hay reglamento escolar pero la sanción no se cumple. La sanción está ahí. Antes si faltaban más de tres días, al cuarto sin certificado médico no entrabas. El otro día hubo una madre que se tuvo que llevar a su hijo que quería entrar sin certificado. Incluso nos amenazó con los puños, [señaló un docente de la misma escuela. Enseguida se sumó otra que preguntó] ¿Qué pasaba con los padres que antes cumplían? [Otra pregunta]



¿no habla de los padres?, [dice refiriéndose al documento enviado por el Ministerio. Otra docente interviene y dice] ¿Y los padres?, está todo desvirtuado. ¿Y el Estado? Se le dice al padre que es responsable [del problema], que se responsabilice, pero como lo vamos a hacer responsable de resolver un problema que él mismo causa”.

Durante la jornada tomamos la siguiente nota de campo: “Cuentan la anécdota de un padre que ante un problema en el colegio con otros padres acudió al defensor del pueblo y que este no se animó a ponerse en contra de los otros padres: ‘ah, no, si son los padres, no...’ habría dicho el defensor. Lo comenta como si en caso de que el problema hubiese sido con la escuela sí hubiese actuado. “todo el mundo le tiene miedo a los padres”, “¡Arriba se cagan todos con los padres!”.

“Si no lo puedo responsabilizar al padre porque es el responsable del problema, el Estado debe hacerse cargo a través del EOE, el doctor, etcétera. ¿Qué pasa con los padres que ya no responden como antes? [Interviene otra docente] Lo que pasa es que algo cambió; en mi casa no se comía, pero se compraban los libros. [Otra docente agrega] Fulanita no viene porque los padres la agraden. [Una cuarta docente señala:] ¡ah!, sí, lo vimos, es un linyera... [Finalmente, una docente dice] es que ese hogar... es...”

Como parte de ese proceso de responsabilización de las familias respecto de problemas que tendrían sus hijos, en la escuela se recuperaban instancias en las que era posible salir de la “impotencia” de no poder hacer nada e intervenir activamente. Señala Cerletti (2006b) que muchas veces la tradición normalista que culpabiliza y patologiza a las familias se conjuga con prácticas de intervención sumamente activas, “esto no genera soluciones pedagógicas, pero no cae en el círculo vicioso de ‘devolver’ la responsabilidad del tratamiento exclusivamente a la familia”. En este caso la escuela hace lo que la familia “debería hacer y no hace”.

“Hay que garantizar la salud. Si un padre no autoriza el tratamiento de un chico que la escuela pueda hacerlo. Por ejemplo, con los testigos de Jehová. Yo le digo a la maestra que no lo mande a la bandera o que no lo rete si no canta el himno, les voy diciendo a cada una. Pero me escudo en la ignorancia de los preceptos. Si tiene un problema yo llamo a la ambulancia y no le digo que es testigo de Jehová, qué sabe el médico y que le haga la transfusión. Así nos cubrimos”.

Por último, encontramos situaciones en donde parecían tenderse también algunos puentes que habilitan situaciones de otro tipo, permitiendo un trabajo conjunto entre padres y maestros. En las jornadas, esto se expresó mayormente en el pedido de ayuda por parte de la escuela, especialmente cuando consideraba que tenía que demandar al Estado por el incumplimiento de sus obligaciones. Aquí los padres fueron interpelados para que reclamen junto con la escuela.

"Si la política nacional no focaliza al chico desde que nace con trabajo para los padres, con alimentación, etcétera... No puede garantizarse calidad educativa solo con palabras".  
"Necesitamos que padres pidan más personal para la escuela; que vengan acá al campo de batalla. La escuela sola no puede. Necesitamos que los padres peticionen con nosotros. La escuela sola no puede".

A modo de síntesis, la siguiente cita da cuenta de cómo todas esas representaciones diversas confluían en la escuela:

[Dice uno de los docentes de la zona de Mataderos] "¿No tendremos que modificar la base para que no tengamos que atender tantos chicos con problemas? Ojo con la familia, ojo con cómo estamos insertando desde el seno materno a estos chicos en la sociedad. La respuesta no está en cuadruplicar la asistencia. El problema no surge en la escuela, surge en la familia, y se espera que llegue a la escuela para solucionarlo".  
[Uno de sus compañeros avanza] No podemos olvidar que los argentinos llevamos veintidós años de crisis y que la familia tiene problemas; que no tienen herramientas para mejorar. [Señala otra docente] Pero acá conviven el novio de la madre, del padre, etcétera. Los cambios en las familias influyen. Cuantas veces llamamos a las casas y no es el teléfono. [Otra maestra intervino] La familia no está aislada, los padres se separan como reflejo de la realidad social. [Madre] Los padres se van... [Docente] Es la realidad que hay, hay que trabajar con eso. Hoy la familia cambió".

Es en ese contexto de diversidad de representaciones acerca de las familias que debe entenderse la apelación a una mayor "participación" de los padres en la escuela formulada en el documento base: *"las familias tienen el derecho inalienable a participar en la educación de sus hijos y la obligación de comprometerse con la tarea de la escuela"* (Ministerio

de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). Sin embargo, como ya hemos señalado, el documento no hacía alusión ni a políticas que promuevan la participación ni a instancias que intentaran abordar la participación desde esa diversidad de representaciones.

Durante las jornadas en las escuelas, observamos situaciones que tensionaban el abordaje de la “participación de los padres” planteados en el documento. La complejidad de la relación familias–escuelas se puso en evidencia en ciertos momentos ante la escueta asistencia de los adultxs a cargo de niños a la jornada de debate. Además, dado que las jornadas se realizaron en dos escuelas de cada distrito hay que tener en cuenta que la convocatoria no se dirigía únicamente a las familias de la escuela sede de la jornada, sino a la mitad del distrito. En una de ellas, se comenzó a trabajar una hora después de lo previsto, con la presencia de solo dos madres. Con posterioridad, se incorporaron otras, aunque muchas no participaron directamente del debate, sino que se ocuparon de atender a quienes sí lo hacían preparando café, por ejemplo. Esto nos habla nuevamente de que lo desplegado en las escuelas trasciende los contenidos propuestos por el Documento: la pregunta por cuál debe ser, dentro de la escuela, el papel de los padres excede la coyuntura y se responde a partir de múltiples sentidos, historias y huellas del pasado.

Así, para algunos docentes los padres no asistían a las reuniones porque son vagos, porque no les interesa o porque no están acostumbrados a que se los llame. Respecto de las reuniones que hace la escuela en general registramos el siguiente diálogo:

“... los padres no concurren, [señaló una maestra de grado]. [Una mamá pregunta] ¿Por qué son por la mañana? [y consigue la respuesta de otra docente] Es que están adaptadas a las necesidades de la escuela”.

De la misma manera cuando llegó el momento de abordar el tema del modo en que los padres podrían participar en las escuelas, se produjeron resistencias a la vez que negociaciones acerca de los espacios que la escuela estaba dispuesta a “ceder” a “los padres”.

[Una docente dice] “se pueden hacer clases abiertas con los padres. [Otra agrega] ¡No! [la primera aclara] digo clases dadas por los padres [Una docente interviene] pueden ayudar en la escuela, se empezó a dar con tanta inmigración, los padres hacían trabajos de albañilería... [Otra docente dice:] ¿Qué los padres vengan a dar clases? [Hay un murmullo general de resistencia]. [Se oye] o las abuelas, para ver la parte histórica [Otra docente sugiere] se pueden hacer asambleas de grado para tratar sus problemáticas [Otra dice] no lo veo porque tienen el dominio del sistema. [Una docente indica] A los padres les gusta cuando uno abre la escuela para obra de teatro y para dar clases; eso les encanta. [Interviene un directivo] un padre que es médico no puede venir a dar charlas sobre adicciones, ahora hay que llevar una nota a la secretaría de educación. Porque hay mensajes que pueden ser contradictorios, entonces todo tiene que estar aprobado por el Ministerio. Pero un abuelo puede contar la historia de Mataderos, por ejemplo. [Una docente señala] tampoco hay que herir susceptibilidades, el docente por ahí siente que le falta nivel o por ahí te viene otro que no sabe nada. [Luego de este diálogo el director anota en la planilla a enviar al Ministerio con las conclusiones de la jornada] “pedir que arreglen escuela, participación en los actos”.

## Reflexiones finales

El trabajo que hemos presentado intentó aproximarse a las representaciones que se construyeron en cuatro escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires en torno al debate convocado por el Ministerio de Educación de la Nación con motivo de la sanción de la que sería luego la Ley de Educación Nacional. Nuestro interés fue acercarnos a las escuelas y para traer al centro de la escena a aquellos actores dentro del proceso educativo: docentes y familias.

Más allá de las discusiones entre intelectuales que ha suscitado el documento base elaborado por el Ministerio, tal

como lo hemos desarrollado en trabajos anteriores (Petrelli y Gessaghi, 2006) entrar a las escuelas implicó acercarnos a una trama de representaciones acerca de la “educación” sumamente compleja que trasciende aquello que se problematizaba en el documento oficial propuesto para generar consensos en torno de la nueva ley. Dicha trama se construye sobre preocupaciones históricas de las escuelas que excede cualquier análisis coyuntural.

Si bien una ley es orientadora de la acción, como el propio Ministro de Educación señaló en aquel momento, no es posible pretender que *una ley cambie todo*.<sup>11</sup> Ahora bien, entender cuáles son los problemas que se construyen en la escuela es esencial si se tiene verdadera intención de producir algún tipo de modificación en la cotidianeidad escolar.

Como señalamos, las representaciones construidas acerca de lo que “deben” hacer la escuela y sus docentes, los sentidos en torno de la relación entre familias y escuelas y sus demandas mutuas o de la relación entre educación y desigualdad social, entre otras, revisten una heterogeneidad y complejidad que no se reducen a aquello que aparecía formulado en el documento base presentado para el debate y la discusión de la que sería la futura Ley Nacional. Estas representaciones invitaban a formular preguntas en relación a lo que se postula desde la política oficial que creemos que siguen vigentes y que son ricas para pensar cualquier proceso de reforma: si el “verdadero” papel de la escuela es percibido por lxs adultxs a cargo de niños y lxs docentes como algo desdibujado ¿cómo será valorada, vivida, la tarea de los maestros?, ¿cómo es posible favorecer la participación de los padres en la escuela si los docentes se sienten

---

11 Intervención del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en el Foro de Discusión sobre la Ley de Educación Nacional organizado por el Honorable Senado de la Nación Argentina, mayo de 2006.

“desprotegidos” frente a ellos?, ¿de qué manera la educación puede construir una sociedad más justa si familias y las escuelas no son ajenas a los procesos de pauperización a los que nos condenan las políticas neoliberales?, ¿de qué forma la escuela puede “hacer algo” si se percibe una disociación entre “política” y quienes “están en la trinchera”?

Estas preguntas surgen de haber estado solo dos días escuchando a los maestros y a las familias intentar “hacerse oír”. En nuestro compromiso por oír su voz, documentamos un momento singular en la historia de las políticas educativas con el objetivo de contribuir a construir una cotidianeidad escolar diferente e inclusiva; empezando por incluir a quienes forman parte central del proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

Bagnati, A. (1999). Función docente: ¿garantía del saber y la verdad? En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 87–94.

Caino, M. A. (1999). Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 53–64.

Carli, S. (2006). Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. En AA. VV., *La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Carletti, L. (agosto, 2006a). *La escuela ante la desigualdad. Un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Trabajo presentado en SEANSO, IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_. (2006b). *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Noveduc.

Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (2006). *Declaración sobre el debate de la nueva Ley de Educación Nacional*. [Manuscrito

- no publicado]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Frigotto, G. (1998). Educación, crisis del trabajo asalariado y del desarrollo: teorías en conflicto. En *Educación y crisis del trabajo. Perspectiva de fin de siglo*, pp. 25–54. Buenos Aires, Metrópolis – Vozes.
- Imen, P. (2006). *Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales*. [Manuscrito no publicado] Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Krakowiak, F. (2006). Dignifica pero no alimenta. En *Página 12*. En línea: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-72022-2006-08-26.html>>
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, pp. 1–54. New York, State University of New York.
- Liss, M. A. (2004). Autoritarismo y malestar docente. En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*, pp. 52–56. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Malfé, R. (1999). Apología del “rebusque”. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 31–39.
- Martínez, D., Nemiña, G. y Vázquez, M. J. (2004). Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos. En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*, pp. 6–33. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Revista Investigación en la Escuela. En *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 4, pp. 65–78.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, documento base*. En línea: <<http://debate-educacion.educ.ar/ley/documentos-ley/documento-base.pdf>> (consulta: 21-05-2010).
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En *Ensayos y experiencias*, núm. 36.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 83–100.

- Petrelli, L. (2009). Ley de Educación Nacional: aproximaciones al vínculo educación/trabajo. En *Entre Pasados y Presentes II. Estudios Contemporáneos en Ciencias Antropológicas*, pp. 659–667. Buenos Aires, Fundación de Historia Natural Félix de Azara.
- Petrelli, L. y Gessaghi, V. (agosto de 2006). *Ley de Educación Nacional: una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos*. Trabajo presentado en SEANSO, IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Saavedra, C. y Martínez, D. (1999). Malestar docente. Primeras Jornadas Nacionales de Análisis de Propuestas de Acción. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 3–4.
- Santore, M. (1999). Acerca del malestar docente ¿Un siglo de los niños? En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 5–14.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular* [Manuscrito no publicado]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Suteba (2005). Reconfigurar el oficio. Identidad docente en cuestión. Reportaje a P. Redondo y S. Thisted. En *La Educación en nuestras manos*. En línea: <<http://www.suteba.org.ar>> (consulta: 21-05-2010).
- Tollo, M. A. (1999). Salud mental y educación. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 22–30.
- Valles, I. (1999). Malestar docente. La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 15–21.



## Capítulo 6

### Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela

Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI\*

*Laura Cerletti*

#### Introducción

Las reformas de corte neoliberal consolidadas durante la última década del siglo XX en nuestro país han dejado huellas profundas en diversos planos de la vida social. Como ha sido ampliamente documentado, este proceso de reforma (cuyos inicios se remontan a años anteriores aún) ha conllevado una aguda profundización de la desigualdad social. Desde el punto de vista de las políticas sociales implementadas por el Estado, se ha producido una reconfiguración histórica, en la que se produjo un pasaje de la preponderancia del horizonte universalista a una preeminencia de la focalización.

En el terreno específico de las políticas educativas, se terminó de completar un proceso de descentralización del sistema iniciado en la década del sesenta. Pero se trató de una “contradictoria descentralización”, dado que “por un lado se

---

\* Esta es una versión revisada y reformulada de un artículo publicado en Runa 28, 2008.

centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional [...] la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos”, y por el otro “se transfiere a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento” (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995: 6).<sup>1</sup> Como parte de este proceso, las políticas focalizadas pasaron a tener un lugar central en la atención a diversas problemáticas socioeducativas.

Para caracterizarlas sintéticamente, es central señalar que en las estrategias focalizadas “se trata de identificar grupos poblacionales con determinada problemática, circunscribirla y orientar programas y proyectos a esa población y a la atención de la problemática específica que se ha detectado” (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998). La focalización en las políticas sociales regionales no era algo totalmente novedoso en los años noventa, “lo que aparece como ‘nuevo’ es su generalización a las diversas áreas de acción estatales y estar dirigida a vastos conjuntos sociales que deben ‘encarnar’ ciertos indicadores de ‘carencia’ para convertirse en ‘población objetivo’” (Montesinos, 2002: 207–208).<sup>2</sup> Esta generalización de la focalización como estrategia privilegiada de las políticas sociales neoliberales se sustentaba en discursos y políticas compensatorias (Salama y Valier, 1997), que ponían en el eje las críticas a las políticas de corte uni-versalista desarrolladas por el capitalismo desde hacía cuarenta años.

- 
- 1 Interesa señalar que, si bien la descentralización podría haberse articulado con “un ideal federalista y democratizante, obtuvieron su sentido en el conjunto de las medidas de recorte fiscal implementadas, de manera tal que la descentralización educativa se inscribe en los procesos mayores de descentralización fiscal de la crisis (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Este aspecto explica las características de este pasaje, en el que no mediaron consideraciones que tuvieran en cuenta las reales posibilidades de las diferentes jurisdicciones para hacerse cargo de la red educativa que hasta ese momento mantenía la Nación” (Montesinos, 2002: 45).
  - 2 Asimismo, “la delimitación de “destinatarios” produce/refuerza la configuración de nuevos sujetos sociales en un contexto de agudización de las condiciones de explotación social” (Montesinos, 2002: 207–208).

Ahora bien, luego de que hiciera eclosión el modelo neoliberal consolidado durante los años noventa, con la terrible profundización de la desigualdad social y los estallidos sociales producidos en 2001 —y el consiguiente período de crisis e inestabilidad institucional—, se sucedió un nuevo momento político, que abrió profundos interrogantes y debates. Así, al calor del desarrollo de estos procesos nos hemos ido preguntando por las diversas transformaciones que se fueron produciendo, y más específicamente en lo que atañe a este libro, comenzamos a plantearnos interrogantes respecto a las características de las políticas educativas, en el marco de interrogantes mayores sobre los procesos en desarrollo y sobre las huellas de las décadas anteriores en la configuración de las políticas sociales. Más específicamente, nos preguntamos sobre las transformaciones producidas tras la crisis del año 2001 y con el nuevo ciclo iniciado en 2003, ¿qué cambios y qué continuidades podían identificarse en relación a las políticas educativas que primaron en los años previos? ¿Qué prácticas y sentidos se construían en la cotidianeidad social en relación a la implementación de las políticas dirigidas al sector? Para aportar algunas reflexiones sobre estas preguntas, nos centraremos en el análisis de una política específica implementada en el ámbito educativo a partir del año 2004. Es importante señalar que este análisis, aunque revisado con posterioridad, responde a lo que registramos y documentamos en el período 2004–2006. Por tanto, hemos priorizado visibilizar lo que documentábamos (e interpretábamos) en ese momento, por los aportes que puede implicar en torno a los interrogantes sobre los primeros años de esa nueva etapa, y lo que implicó en términos de transiciones, transformaciones, cambios y continuidades. Por cierto, en el año 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional. Se derogó así la Ley Federal de Educación de 1993, que fuera paradigmática

del proceso de reforma aludido (y una de las fuertes causantes de un profundo deterioro de la educación pública, según ha sido ampliamente documentado). La Ley de Educación Nacional volvió a ubicar al Estado como garante principal de la educación (definida como “derecho personal y social”, y como “bien público”). También con posterioridad al 2006 tuvieron lugar una serie de medidas de profunda significación social y política, tales como la Asignación Universal por Hijo (año 2009), y la implementación de diversas políticas de amplia cobertura (como el Plan Conectar Igualdad, a partir del año 2010, entre otros). Si bien se trata de cuestiones de suma relevancia, además de suceder con posterioridad a los momentos en que nos concentramos acá, su análisis excede los límites de este trabajo. No obstante, es importante advertir sobre esos procesos posteriores, en tanto han ido cambiando el escenario que se presenta en este trabajo. Asimismo, el Programa que se analiza en este capítulo ha ido sufriendo también significativas transformaciones, que no son parte del desarrollo que sigue. Lo que nos interesa, de esta forma, es enfocar la mirada en esos primeros años de su formulación e implementación, advirtiendo claramente que el aporte que se busca producir tiene que ver con documentar esos momentos de transición, con sus límites y sus huellas de momentos anteriores, a fin de sumar a la inteligibilidad de las transformaciones producidas en los primeros quince años del siglo XXI en su dimensión procesual y relacional.

De esta manera, analizaremos el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación (de la Argentina),<sup>3</sup> atendiendo es-

---

3 Cuando inició este programa se denominaba Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que luego de la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva de la Nación a finales de 2007, pasó a llamarse Ministerio de Educación.

pecialmente a la documentación oficial producida en sus primeros años, y a lo registrado en el trabajo de campo en el mismo período (2004–2006).<sup>4</sup> En su formulación inicial, el PIIE estaba destinado a escuelas urbanas que atendían a *niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad social*. Junto con la consideración de algunas características centrales del mismo, como venimos aludiendo, el propósito de nuestro análisis es identificar cambios o continuidades que puedan resultar significativos para atender a los interrogantes planteados respecto al período señalado. En el mismo sentido, incorporaremos la descripción del modo en que se implementó en una escuela particular, con la intención de mostrar las complejas articulaciones que se producían en las prácticas cotidianas. Entendemos que este análisis permite relacionar por un lado el estudio de las políticas educativas que se generaron desde el Estado nacional en esos primeros años de administración (de lo que luego fuera el período 2003–2015), y por el otro, visualizar algunas de sus formas de implementación concretas.

Esta descripción surge del proceso de trabajo de campo desarrollado como parte de nuestra investigación doctoral, que abordó centralmente las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social.<sup>5</sup> El mismo se llevó a cabo en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (en la cual se concentran los mayores niveles de indicadores de pobreza de la misma) en un período

- 
- 4 Como se explicita en la nota al pie (\*) al comienzo de este capítulo, hemos publicado una versión anterior de este análisis en la *Revista RUNA* en el año 2008. Queremos enfatizar que, en esta nueva versión, hemos respetado el análisis original en sus bases, por el aporte que puede significar en relación a la documentación de lo que sucedía en esos años, pero incorporando diversos matices y nuevas aristas a la luz de los procesos que tuvieron lugar en los años subsiguientes.
  - 5 Dicha investigación culminó en el año 2010, con la tesis titulada "Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social", que fue dirigida por María Rosa Neufeld y codirigida por Laura Santillán.

comprendido entre los años 2004 y 2006, y continuado luego en 2008.<sup>6</sup> Trabajamos con adultxs con niñxs en edad escolar a su cargo, contactadxs a través de diversos referentes o instituciones barriales, registrando distintas situaciones de la cotidianeidad, junto con la realización de entrevistas abiertas en profundidad. Desde julio de 2005 a diciembre de 2006, y entre julio y diciembre de 2008, llevamos a cabo paralelamente trabajo de campo en una escuela pública ubicada en el mismo. Registramos diversas situaciones de la cotidianeidad escolar a través de la realización de observación participante, e hicimos asimismo entrevistas abiertas en profundidad con distintxs docentes. Esta escuela estaba comprendida entre las que cubría el PIIIE en ese momento.

De esta manera, dedicamos el próximo apartado al análisis de los documentos producidos por el Ministerio en relación a dicho programa en los momentos fundacionales del mismo, centrándonos en algunos ejes que consideramos de mayor pertinencia en relación a los interrogantes planteados. En el apartado que le sigue, describimos la forma en que dicho programa se implementaba en esta escuela en particular en el mismo período. La articulación entre ambos niveles busca acercar consideraciones generales que aporten a las preguntas abiertas anteriormente.

## Del análisis documental

En cuanto a los documentos elaborados por el Ministerio, las referencias o citas explícitas que tomamos corresponden

---

6 La frecuencia de recurrencia y permanencia en el trabajo de campo ha tenido fluctuaciones en las distintas etapas del mismo, dependiendo tanto de la disponibilidad de los sujetos con los que trabajamos, del ritmo y el calendario escolar, así como del calendario académico (según las diversas obligaciones en las que estábamos involucradxs y los tiempos asignados a las mismas).

principalmente al documento base,<sup>7</sup> en el que se establecían los lineamientos generales del Programa, y a partir del cual se elaboraron los siguientes documentos. Y si bien los otros documentos serán referenciados con menor centralidad, su análisis permitió una comprensión más global del Programa, dando sustento a nuestras reflexiones, ya que se trataba de documentos que especificaban aspectos más puntuales presentados en el documento base.

Para comenzar, interesa señalar que desde los primeros párrafos de estos documentos aparecían significantes que habían prácticamente dejado de ser usados en las administraciones anteriores (correspondiente a la del presidente Menem durante los años noventa, o del presidente De La Rúa que lo sucedió). Nos referimos a la “justicia social”, la “igualdad”, las “responsabilidades públicas”, que remiten a modelos político-económicos (de “derechos sociales”) que habían sido definitivamente abandonados durante la clara hegemonía del neoliberalismo a finales del siglo XX.

Con respecto al documento base, se partía de la afirmación de que “la prolongada crisis que viene afectando a nuestro país ha repercutido sobre la situación de millones de argentinos”, y a partir de esta crisis se identificaba la problemática de la desigualdad social que se proponía combatir con este Programa. Cabe preguntarse si con esta crisis se aludía a los sucesos que culminaron en diciembre de 2001 con la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa, o si la referencia era a procesos de más larga data. Algunas alusiones en el Documento sugieren la segunda opción, tales como la afirmación de que esta “prolongada crisis [...] favorece las desigualdades en el plano cultural y en la integración

---

7 Los documentos citados o consultados son: *Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), documento base* (2004). Otros documentos complementarios son: *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares* (2004); *El entorno educativo: La escuela y su comunidad* (2004); *Los equipos de asistentes jurisdiccionales del PIIE: Conformación de los Equipos y Acciones a desarrollar* (2004).

ciudadana” (PIIE, 2004). Este señalamiento de la “crisis” como causa de la desigualdad social y como motivo de las reformas y ajustes implementados era un recurso también utilizado en relación a las políticas implementadas durante los años noventa. En este sentido, si la referencia era a las transformaciones aludidas en la introducción, acordamos con Grassi, Hintze y Neufeld (1994), quienes explican que los procesos referidos no serían ya una crisis, sino la instauración de un nuevo modelo de acumulación–legitimación. Con respecto al caso argentino puntualmente, estas autoras plantean como tesis que:

La crisis fue global (de un modelo social de acumulación) y los intentos de resolución han derivado en transformaciones estructurales que dan lugar a un modelo diferente, que incluye por definición la informalidad laboral, el desempleo, la desprotección laboral y, consecuentemente, la pobreza. [...] Esas condiciones críticas de reproducción de un amplio sector de la población, ya no es la manifestación de un sistema que estaría “funcionando mal” (en crisis), sino la contracara del funcionamiento correcto de un nuevo modelo social de acumulación. (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 6)

Estas transformaciones producidas en la Argentina en las últimas décadas del siglo XX, con sus particularidades locales —este nuevo “modelo social de acumulación”—, no puede ser disociado de los procesos mayores de transformación del capitalismo. El proceso de reestructuración capitalista en el contexto de la globalización se trató más de “un nuevo estadio de desarrollo del propio capital, que de su descarriamiento histórico” (Andrade Oliveira, 2000: 45), lo cual en esos primeros años de análisis del PIIE, nos generaba



interrogantes sobre las apelaciones a la “crisis” como explicación de las causas de la problemática enfocada. Dicho en pocas palabras, en ese momento nos preguntábamos si reconocer la desigualdad como efecto de una “prolongada crisis” y no al modelo de acumulación, podía llevar entonces a “actuar” políticamente sobre lo primero (diríamos corrigiendo los efectos de la “crisis”), pero relativizando los cambios con respecto al modelo de acumulación. Si bien la referencia a la desigualdad era una demostración de la relevancia que la cuestión de la inclusión y la igualdad cobraban en la propuesta de esta política específica (el PIIE), el reconocimiento de la desigualdad solo en relación a la “prolongada crisis” arriesgaba ocultar las relaciones sociales constituyentes de dicho modelo. Y si bien, como se dijo más arriba, luego tuvieron lugar diversas medidas dirigidas a la inclusión y la búsqueda de mayor igualdad social, estos interrogantes no constituían un detalle menor en relación a la generación de transformaciones respecto al mismo, ya que justamente “el proyecto neoliberal construye paradójicamente su legitimidad sobre el develamiento de dicha desigualdad, pero ocultando las condiciones sociales e históricas que la producen” como menciona Montesinos (2002: 38) en referencia a Grassi, Hintze y Neufeld (1994).

Otro de los aspectos que nos llamaba la atención remitía a una discusión en torno a la centralidad que asumía la garantía de educación básica. Así, en el documento base, luego de la mención a la crisis como “situación que favorece las desigualdades en el plano cultural y en la integración ciudadana”, se afirmaba que:

El Estado debe intervenir fuertemente en la educación de las jóvenes generaciones, garantizando la escolaridad básica, fomentando la escolarización temprana y proveyendo oportunidades para la for-

mación integral y el desarrollo social y cultural para el conjunto de la ciudadanía. En esta dirección, una política educativa nacional llevada a cabo en forma concertada entre el Estado nacional y los Estados provinciales, implica asumir conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad. (PIIE, 2004)

Según lo que enunciaba este párrafo, si bien decía que “el Estado debe intervenir fuertemente en la educación básica”, la responsabilidad que asumían el Estado nacional y los Estados provinciales era de “atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad”. Nos resultaba significativo que se planteara que el Estado garantizaba la “educación básica”, y “fomenta” o “provee oportunidades” para lo que fuera más allá, ya que encontrábamos en ello líneas de continuidad con los lineamientos generales establecidos por organismos internacionales como Unesco, Cepal (*cf.* “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, Jontiem, 1990, publicada por Unesco). Estos lineamientos sobre la “educación básica” tuvieron un lugar decisivo en las definiciones respecto a las políticas educativas implementadas durante los años noventa. Sin embargo, como mencionamos en la introducción, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se planteó una reconfiguración del Estado en relación a la educación (respecto de la Ley Federal), y se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria también,<sup>8</sup> por lo que se estipuló que el Estado debía garantizar más que el desarrollo de la

---

8 Para una discusión sobre los sentidos de esta “obligatoriedad”, *cf.* Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009.

escolaridad básica. El análisis de estos primeros años del PIIE, por tanto, va evidenciando que los cambios y continuidades se produjeron de modos complejos, avanzando sobre las profundas huellas históricas de los períodos anteriores, y sobre temporalidades diversas.

Respecto a lxs destinatarixs del PIIE, a partir de indicadores de pobreza (basados en el NBI)<sup>9</sup> de lxs niñxs que vivían (o que concurrían, no se especificaba) en el entorno de determinadas escuelas, se seleccionaba a esas instituciones como universo de implementación del Programa —con la condición de que esas escuelas preseleccionadas presentaran un proyecto (en esto se profundizará más adelante)—. Esta definición de lxs destinatarixs del PIIE nos llevó a abrir interrogantes respecto a todos aquellos que no entraban en el recorte. Es decir, lxs que no quedaban incluidos en la definición de “*mayor vulnerabilidad*”, y cuya situación objetiva —y subjetiva— no necesariamente se diferenciaba de aquellxs que sí eran “beneficiados” como destinatarixs de la acción estatal. Más específicamente, en nuestro caso, nos preguntábamos si reforzar determinadas escuelas por las características de “*mayor vulnerabilidad*” de lxs niñxs a los que atendía implicaba dejar de lado problemas muy importantes registrados a través del trabajo etnográfico, como las dificultades de acceso de los sectores “*más vulnerables*” a las escuelas —por ejemplo, una práctica frecuente en las escuelas de negar la vacante<sup>10</sup> a niñxs con las características que justamente lxs constituirían como “población objetivo” de las políticas focalizadas—. Asimismo, es relevante señalar el riesgo que acarrea el uso de la categoría “*vulnerabilidad*” por la carga individualizante que adquirió en los desarrollos teóricos vinculados al neoliberalismo, en

---

9 Para una crítica sobre la construcción y uso de dichos indicadores, *cfr.* Grassi 2003.

10 Nos referimos particularmente a lo registrado por el equipo UBACyT en programaciones anteriores.

los cuales se opacaban las relaciones sociales que se encuentran en la base de la desigualdad social —al poner en primer plano a los sujetos “*vulnerables*”—, aquellxs que no pueden satisfacer sus necesidades básicas por sus propios medios (*cf.* Grassi, 2003; Montesinos 2002; entre otros). Así, si bien esta observación nos resulta sumamente significativa en torno a los primeros momentos de desarrollo del PIIE, es importante señalar que a partir del año 2006 se implementó el Programa Nacional de Inclusión Educativa,<sup>11</sup> que incorporaba diversas líneas de acción en relación a la incorporación a la escolaridad de aquellos sujetos que no habían podido acceder a ella o completarla (y a los que, por tanto, no tenía llegada el PIIE).

Continuando con los lineamientos generales del mismo documento, se afirmaba que “dentro de este concepto de promoción de la justicia social en el campo educativo, planteamos la distribución de bienes simbólicos (culturales, sociales, pedagógicos) y el fortalecimiento de las condiciones materiales, equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social” (PIIE, 2004).

Este tipo de asociaciones eran —y son— recurrentes en el ámbito educativo (nos referimos tanto a la definición de políticas, como a las publicaciones especializadas y a los documentos producidos por organismos internacionales). Por ello, interesa resaltar por un lado la asociación que se establecía: a. entre la educación y la “*igualdad social*”, y b. la relación entre las “*condiciones materiales*” y la igualdad educativa.

---

11 “El Programa se propone la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o abandonaron los estudios” (CIPPEC, 2007). Se puede consultar también el Capítulo escrito por Cecilia Diez en este mismo libro.

- a. En cuanto a lo primero, el énfasis que adquiriría la asociación entre la “*distribución de bienes simbólicos*”, el “*fortalecimiento de las condiciones materiales*” y la igualdad social, sugería un sentido en torno a la educación y las oportunidades que brinda como parte constituyente de la igualdad social. Es decir, la recurrencia y la centralidad que parecía tener la distribución de recursos nos llevó a pensar que se estaba suponiendo que el aumento de los recursos implicaba mayor igualdad, o que la escuela por sí (y en sí) misma sería garantía de posibilitar la igualdad. Pensamos que de este modo se invertiría la problemática de la desigualdad y las posibilidades de cambio. En otras palabras, se apuntaba al logro de la igualdad social a través de la educación y las oportunidades que brinda, sin dar cuenta de las causas de base: al poner a las desigualdades educativas del lado de las causas (de la desigualdad social o la igualdad, por contrapartida) y no de las consecuencias. El supuesto en que se apoyaría esto sería que “la educación antecede en importancia y centralidad al papel asignado a los antagonismos de clase” (Neufeld y Thisted, 2004: 88), como si no fueran “las relaciones de producción y la asignación desigual de tareas, con retribuciones desiguales, y la realidad de las clases sociales en las sociedades capitalistas, lo que dificulta o imposibilita el acceso a la educación” (Neufeld y Thisted, 2004: 88). Esto ponía a la educación —entendida básicamente como escolarización— en un lugar central con respecto a las posibilidades de transformación social, dejando entrever posibles vinculaciones con los supuestos de las teorías del capital humano y el lugar “transformativo” de la educación. Por cierto, bajo ninguna circunstancia negamos el lugar de central importancia que tiene la educación

pública en nuestra sociedad, en tanto derecho social y posibilidades de resistencia, apropiación, impugnación, sino que apuntamos a la imposibilidad de la escuela de revertir la persistente desigualdad social. Asimismo, también es importante advertir sobre los complejos modos y temporalidades en que se articularon estas intenciones transformativas con otros aspectos de las políticas del Estado, de los cuales no pueden escindirse.

- b. Del mismo modo, en relación al lugar dado en el PIIIE a los recursos materiales, el énfasis con que se asociaba la igualdad de oportunidades educativas y el equipamiento material de las escuelas a lo largo del documento base (así como de los otros, donde se especificaban más detalladamente las líneas de acción) sugería una *autonomización de los recursos*. Es decir, la centralidad que asumía esta asociación podría dar cuenta de un supuesto en torno a los mismos como generadores *automáticos* de mejoras en la calidad educativa. Por cierto, sin soslayar la importancia del equipamiento con que cuentan las escuelas (y con ello, la posibilidad de igualar las condiciones materiales de las distintas escuelas), consideramos que no necesariamente el equipamiento material garantiza el nivel educativo, y menos aún las oportunidades educativas de la población que asiste.<sup>12</sup>

En este sentido, nos parece importante tomar las “*líneas de acción*” que se planteaban en el mismo documento, y que se ampliaban en los documentos más específicos. Citamos

---

12 Se ampliará este punto al desarrollar la forma en que se implementaba el PIIIE en la escuela donde hicimos el trabajo de campo mencionado en la introducción.

los cinco puntos que sintetizaban dichas líneas de acción según figuraban literalmente en el *documento base*:

1. “Apoyar las iniciativas pedagógicas escolares: se propone que las escuelas diagramen e implementen una iniciativa pedagógica, es decir, un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio para cada institución.
2. Apoyar el ejercicio de la profesión docente: se prevé para las docentes de las escuelas actividades, encuentros y seminarios de formación y capacitación. Asimismo se diseñarán y aprovecharán documentos pedagógicos y recursos didácticos complementarios de esta acción.
3. Fortalecer el vínculo de la escuela con la comunidad: se impulsarán acciones con diferentes organizaciones de la comunidad para ampliar el entorno educativo y conformar comunidades de aprendizaje. Se impulsará asimismo el trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales que fortalezcan a la escuela y potencien las posibilidades de enseñanza y aprendizaje para todos los niños, especialmente los que se encuentran fuera de ella.
4. Recursos materiales para las escuelas: cada escuela recibirá: una biblioteca de 500 libros. Equipamiento informático. Vestimenta escolar. Un subsidio para útiles escolares.
5. Refuncionalizar la infraestructura escolar: se brindarán recursos económicos para el mejoramiento de la

infraestructura escolar básica, especialmente destinados a la construcción, adecuación y mejoramiento de las salas de informática”. (PIIE, 2004).

Entendemos que estas líneas de acción se vinculaban con una intención superadora respecto al Plan Social Educativo (PSE) que estuvo vigente entre 1993 y 1999. Con estos lineamientos, desde el PIIE se buscaba centrar el proyecto en lo pedagógico y evitar la competencia entre las instituciones educativas, a diferencia del PSE —que fuera paradigmático del período anterior (la década del noventa), y que generó profundas críticas—. <sup>13</sup> No obstante, entendemos que se producía un denominador común central en estos lineamientos del PIIE: el lugar de la *responsabilidad concreta* puesta en las escuelas. El “apoyo a las iniciativas pedagógicas escolares”, según se ampliará en el próximo apartado, en nuestro contexto de investigación se traducía en el envío de subsidios y “asesoramiento técnico” —especialmente en la construcción del proyecto y para evaluar el uso de los subsidios—. De esta manera, recaía en cada institución la realización de un diagnóstico, la elaboración del proyecto (condición necesaria para el otorgamiento del subsidio) y la ejecución del mismo. De igual modo, brindar “formación y capacitación” a lxs docentes también constituía un tema complejo. Dada la expansión y los sentidos que adquirió la categoría “capacitación” en la década del noventa (y las prácticas asociadas a la misma), su uso arriesgaba poner el foco en las supuestas carencias del trabajo docente (y no en los problemas sociales estructurales), lo cual podía tender a reforzar el lugar de las responsabilidades individuales.

Con respecto a los puntos 4 y 5, junto con la significativa mejora posible de las condiciones edilicias y de equipamiento

---

13 Para un análisis del mismo *cf.* Duschatzky y Redondo, 2000.



de las escuelas seleccionadas, interesa volver a señalar el desplazamiento que arriesgaba producir hacia los recursos y la estructura material, como posibilidad de mejoramiento del nivel educativo.

En cuanto a la tercera línea de acción, se identificaba en ella la centralidad dada a una categoría fuertemente anclada en el ámbito educativo. En relación a ello, retomamos los aportes de R. Mercado en su crítica a la noción *escuela–comunidad*. La autora plantea que esto remite a “una concepción parcelada de la sociedad donde la llamada ‘comunidad’ y la escuela se constituyen en entidades homogéneas y separadas entre sí, tan estáticas como ahistóricas” (Mercado, 1986: 48). El concepto de “comunidad” supone “una agrupación social con una identidad común que le permite un “funcionamiento” colectivo ajeno a la división de clase” (Mercado, 1986: 48). Abordar la relación en estos términos —a partir de estas categorías ahistorizadas— implica pensar en “dos mundos preexistentes a las relaciones que se buscarán entre ellos. Dos mundos a cuyo interior se comparten o deberían compartirse (supuesto implícito) intereses comunes a cada uno; esos intereses o fines estarían definidos en un lugar más allá de los sujetos” (Mercado, 1986: 53). Según desarrollamos en otros trabajos (Cerletti, 2014) los planteos de acercar la “comunidad” a la escuela, o fortalecer la relación —en sus diversas variantes—, no contempla la complejidad de las relaciones que se dan cotidianamente entre sujetos (y no entre agrupaciones homogéneas), con lo cual puede en diversas situaciones generar más conflictividad aún en vínculos que no son nada fáciles.<sup>14</sup>

---

14 En este sentido, es sugestivo mencionar los aportes de E. Menéndez (2006), quien señala que la categoría “comunidad” también está fuertemente presente en las recomendaciones de organismos internacionales vinculadas a la “participación social”. En este sentido, plantea que “ciertas orientaciones buscan a través de la participación social no tanto homogeneizar, sino

Pero como dijimos en la introducción, la riqueza de este análisis tiene que ver con la articulación posible entre el análisis documental y el que surge del registro etnográfico de la cotidianeidad en la escuela. De esta manera, consideraremos a continuación la forma en que este Programa se implementaba en la escuela donde realizamos el trabajo de campo.

## Las prácticas en la escuela en torno a la implementación del Programa

Esta escuela estaba dentro de uno de los distritos escolares que registraba los más altos niveles en los indicadores de pobreza (lo cual continúa siendo así en la actualidad). Casi todas las escuelas en este distrito estaban incluidas en el PIIIE. En general era —y sigue siendo— un distrito cuyas escuelas tienen una matrícula muy alta en relación a la jurisdicción; es decir, son pocas escuelas para la cantidad de población, y no tiene vacantes para todos lxs chicxs que viven en la zona. Se trata de un problema crónico de este distrito,<sup>15</sup> que según un miembro del equipo de Supervisión del mismo había recrudecido en el período que estamos analizando acá, como se ve en el siguiente fragmento de una entrevista que realizamos con él en junio de 2006, en el marco de la investigación del equipo UBACyT:

---

más bien unificar para la acción [...]. La aspiración a la "comunidad" o a la autogestión, e inclusive la añoranza por una dialéctica grupo/sujeto pensada en términos de unicidad, aparecen como propuestas ideológicas que no se realizan o solo lo hacen parcial y excepcionalmente y por corto plazo" (Menéndez, 2006: 78).

- 15 Organismos de defensa de los Derechos Humanos hicieron múltiples denuncias al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por la falta de inversión en la construcción de escuelas en esta zona (a pesar de ser el distrito más rico del país).

Entrevistado: —Nosotros llegamos a tener ochocientos chicos sin vacante [con énfasis], en todo el distrito. [...] Este año. Ochocientos, una locura [con énfasis].

Investigadora 1: —Claro, porque este es uno de los temas crónicos, ¿no? Es decir...

Entrevistado: —Pero este año recrudesció enormemente. Porque ochocientos pibes significa prácticamente la décima parte de la población que tenemos. Estamos cerca de los ocho mil, y ahora ya llegamos a nueve mil. Pero exportamos pibes a otros distritos, esta es la locura nuestra. Bah, la única solución que dio el Gobierno.

Investigadora 2: —¿Al x, al y...? [en referencia a números de distritos escolares cercanos]

Entrevistado: —Al x, al y, al z, al n [idem], y no vamos más allá porque los micros que contrata el gobierno de la ciudad les salen muy caros.

Investigadora 2: —¿El gobierno les contrata micros para la gente que no tiene vacantes acá?

Entrevistado: —Claro. En realidad, hubo dos mecanismos. Los pibes más grandes van directamente con línea de colectivos, al x, al z y al n [idem]. Los pibes grandes o chicos, como ya tienen que ubicarse en distritos más lejanos, como son el a y el b [idem], ahí sí tienen que... el gobierno puso micros, y los micros salen de determinadas esquinas.

Ese año se estaba construyendo una sola escuela en este distrito (cuya finalización tardó mucho más de lo pautado), pero gran parte de las vacantes que podría cubrir ya estaban comprometidas, dado que a principios de 2006 agregaron primeros grados provisorios en escuelas ya existentes.<sup>16</sup>

La escuela donde realizamos el trabajo de campo era de jornada completa, con comedor donde se servía el desayuno y el almuerzo (como todas las escuelas de jornada completa de la ciudad). Tenía dos grados por sección, y un “grado de recuperación”. Contaba con sala de Computación, de Música, de Tecnología, una sala para Educación Plástica, un laboratorio de ciencias naturales, biblioteca y una radio. Esto último será objeto de nuestra atención, por su relación con el PIIE.

A partir de nuestro trabajo de campo por fuera de esta escuela, a nivel barrial, con adultxs con niñxs en edad escolar

---

16 La escuela donde desarrollamos nuestro trabajo de campo fue una de las dos escuelas de este distrito donde se abrieron primeros grados provisorios. Esta forma provisoria ha acarreado múltiples problemas (en cuya descripción no podemos extendernos en los límites de este trabajo).

a su cargo, dimos con críticas diversas hacia la misma, pero podemos decir en términos generales que se la consideraba buena escuela (Cerletti, 2005). Sin embargo, registramos también quejas de que no se conseguía vacante o que era muy difícil. De hecho, los grados tenían más de veinticinco chicos, y los primeros grados comenzaban el año con más de treinta. Con lo cual, si bien se trataba de una escuela relativamente grande, y con grados con mucha matrícula (respecto a la jurisdicción), su capacidad, comparada con la densidad de población de las inmediaciones, no podía cubrir de ninguna manera la demanda de escuelas en la zona.<sup>17</sup>

Por las características de la población que atendía, al igual que la mayoría de las escuelas de este distrito, fue señalada desde el Ministerio de Educación (de Nación) para formar parte del PIIE. A partir de ahí les avisaron a lxs directivxs de la escuela que tenían que presentar un proyecto para recibir el subsidio (ya que había sido preseleccionada por su enclave). De esta forma, pasó a ser responsabilidad de la escuela el armado del proyecto y la realización. Desde el Ministerio les enviaban unx asistente para ayudar en la elaboración del mismo y asesorarlxs. Sin embargo, durante los años 2005 y 2006, en la Ciudad de Buenos Aires había unx asistente cada diez escuelas. Esto, más algunas afirmaciones realizadas por uno de los principales docentes encargados de llevar el proyecto adelante (según se retomará a continuación), nos daba indicios del lugar secundario que tenía esta figura en este contexto específico.

Uno de los aspectos de mayor controversia en el caso que conocimos fue acerca de los acuerdos/desacuerdos entre el asistente y lxs docentes encargados del proyecto en la escuela, especialmente en torno al uso de los recursos.

---

17 La escuela quedaba dentro de un "barrio" que era una ex "villa", y se encontraba también a pocas cuadras de otra "villa" de importantes dimensiones, ambos sitios con gran densidad poblacional.

Más concretamente, los comentarios del maestro mencionado en el párrafo anterior sobre el asistente eran que lo prefería “más lejos que cerca”, y que “principalmente controla en qué se gastó la plata”. Según este mismo docente, también era difícil acordar con el asistente los criterios con los que se utilizaba el dinero. Nos relataba como significativo que el segundo se oponía a que se compraran ventiladores para la sala de la radio, que de acuerdo con él era inutilizable sin alguna forma de refrigeración (por ser completamente cerrada, recubierta con placas de un material aislante de los sonidos, etcétera), y el costo de los ventiladores no llegaban al 2,5% del monto del subsidio. Finalmente se accedió a la compra. Lo que interesa en este caso no es la posible representatividad de lo que sucedía entre el asistente y este docente, en esta escuela en particular, sino señalar las complejas articulaciones que se producían entre las prácticas cotidianas y la definición de las políticas, ya que la implementación está siempre mediada por las apropiaciones de los sujetos.

Asimismo, consideramos que la forma concreta de aplicación del PIIE en el contexto de nuestra investigación, permite dar cuenta de la responsabilidad local sobre el desarrollo del Programa a la que aludimos anteriormente. Es decir, la orientación que se buscó imprimir dependía del proyecto que la escuela elaborara (con el apoyo de un asistente), y de la forma en que lo desarrollara. Según lo relevado en el trabajo de campo, el lugar del Estado en esto era enviar el subsidio —una vez que el proyecto era aprobado— y evaluar en qué se lo utilizaba. Vale señalar que los documentos indicaban explícitamente que las escuelas no “competían” por el subsidio, es decir, la aprobación del proyecto era condición para recibir el dinero, pero era independiente de que lo recibieran las otras escuelas seleccionadas (siempre según las características de “mayor vulnerabilidad” de

la población a la que atendían). Esto era particularmente relevante por la diferenciación que suponía respecto a las políticas que predominaron durante los años noventa.

El proyecto<sup>18</sup> que presentó esta escuela concretamente retomaba unas experiencias de taller de radio que habían hecho entre los años 1993 y 1995 (primero con un pequeño grupo de alumnos, luego con todo el tercer ciclo), que se emitían por alguna FM barrial. A partir del entusiasmo generado por estas experiencias, hicieron un pedido de un subsidio a un programa llamado *Estímulos a las Iniciativas Institucionales*, que les fue otorgado. Con eso instalaron un estudio de radio FM y el equipamiento necesario para que funcionara. La fundamentación del proyecto presentado por la escuela al PIIE se basaba en las dificultades de expresión oral que tenían lxs alumnxs, la posibilidad de integrar áreas, de mejorar la comunicación, de “abrirse a la comunidad”, entre otras cosas. Recibieron entonces también los subsidios correspondientes al PIIE, con lo cual mejoraron y completaron el equipamiento de la radio (en el 2006, tenían una potencia de transmisión que podía alcanzar unas diez cuadras a la redonda).

En nuestras primeras visitas a la escuela fue una sorpresa el tema de la radio, por su originalidad, por las potencialidades que podía tener para el trabajo con lxs chicxs. Según lo que observamos, la radio funcionaba una vez por semana con un programa realizado y emitido por lxs chicxs (que trabajaban principalmente con este maestro, y con maestrxs de otras áreas que participaban en algunos de los pasos de preparación de los programas). Además, la tecnología con la que contaban para la radio les permitía hacer

---

18 Es importante reconocer la colaboración del maestro que estaba principalmente a cargo de esto, que nos permitió observar la radio en funcionamiento con los chicos, nos facilitó los proyectos que presentaron en el 2004 y 2005 al PIIE, y conversó en distintas ocasiones conmigo sobre el tema.

grabaciones que utilizaban para los actos escolares, musicalizaban la escuela, entre otros posibles usos.

Nos parece importante destacar el compromiso y la calidad pedagógica con que se llevaba adelante este proyecto en esta escuela, especialmente de la mano del maestro mencionado. Creemos que de parte de las personas involucradas había una apuesta diaria al trabajo con lxs niñxs —que efectivamente vivían en condiciones económicas muy difíciles—. Interesa, al mismo tiempo, preguntarnos si esto generaba “igualdad educativa” en los términos que planteaba el PIIE (según se expuso en la primera parte). De hecho, nos resultaba significativo que el proyecto presentado por la escuela en lugar de decir “Programa Integral para la Igualdad Educativa”, decía “Programa por la Integración y la Igualdad Educativa”; nos preguntamos si esta segunda versión tal vez fuera más acorde a las prácticas reales desplegadas en ese contexto. Asimismo, la escuela ya contaba con equipamiento antes de ser incluida en el PIIE; es decir, este agregó equipamiento a lo que ya se venía haciendo. Sin negar las mejoras que esto significó, pero a la luz de lo desarrollado en la primera parte del trabajo, nos interesa señalar las dificultades y las particularidades del alcance posible de estos proyectos en relación a la búsqueda por generar “*igualdad educativa*”, y más aún igualdad social (como contrapartida de la igualdad educativa), en esos primeros años de implementación (y previos a muchas otras transformaciones que sucedieron con posterioridad).

Del mismo modo, junto con lo positivo de la experiencia de la radio en la escuela y sus potencialidades de aprendizaje y comunicación con “la comunidad”, nos preguntamos si la modalidad de trabajo respondía a lo que mencionamos más arriba, en la cual recaía la responsabilidad sobre la escuela como ejecutora del mismo proyecto que elaboraba, y como responsable por los resultados del mismo,

sobrecargando de trabajo a sujetos particulares. El Estado nacional, a través de este Programa, apoyaba esas iniciativas: se las subsidiaba y se las evaluaba, pero con dificultades para sostener una mayor presencia en su puesta en práctica cotidiana. En este sentido, se abre el interrogante sobre las huellas y las continuidades que esto podía significar respecto a las políticas implementadas durante el período anterior, ya que aún con las diferencias señaladas, y la preocupación central por atender a la igualdad educativa, observábamos un lugar de las instituciones escolares como “ejecutoras” principales. En relación a los procesos de las décadas precedentes, diversos autores han caracterizado esta modalidad como una “autonomía regulada, en tanto se condiciona las modalidades de acción de los sujetos e instituciones al tiempo que se les transfiere la responsabilidad por sus logros” (Montesinos, 2002: 48–49).

De la misma manera, la realización y ejecución de estos proyectos por parte de la escuela requerían cierta continuidad en el tiempo (aunque ello no implicara competir por el subsidio, según se mencionó). Pero la radio en esta escuela ya tenía todo el equipamiento necesario, ya funcionaba con ciertas rutinas cotidianas, y no necesitaban comprar nada más. Pero pertenecer al PIIE implicaba que la escuela tenía que presentar un proyecto para poder recibir los subsidios (y los guardapolvos, libros para la biblioteca, etcétera). Entonces desde la dirección de la escuela le plantearon al maestro mencionado que había que ampliar el proyecto, presentar “otra cosa nueva”. Pero este maestro —abogado de lleno a las tareas en relación a la radio, entre muchas otras cosas—<sup>19</sup> respondía, “que lo haga otro”. Pero ¿quién lo haría?

---

19 El mismo maestro o algún otro miembro de la escuela debía ir a comprar los equipos, pedir presupuestos, ocuparse de los traslados, todas tareas consideradas por los maestros como “extras” al trabajo docente de enseñanza, pero que se incluían en lo que implicaba llevar adelante el proyecto.



¿quién se haría cargo de armar otro proyecto y llevarlo adelante? Es entendible que lxs maestrxs y directivxs no quisieran tomar esa responsabilidad, que era vivida como una sobrecarga con respecto al trabajo de enseñanza. Esto pone en evidencia las complejidades de la implementación de este Programa en los contextos locales en sus primeros años, ya que la intención de “fortalecer la tarea central de la escuela, es decir, la enseñanza” (PIIE, 2004) recaía disparejamente sobre las acciones (y la voluntad) de lxs que estaban en las bases del sistema educativo.

## **A modo de cierre**

Los elementos tomados para el análisis que presentamos acá son un posible recorte, orientado por los interrogantes planteados al principio y por los ejes centrales que estructuraron nuestra investigación. Asimismo, la forma concreta de aplicación y ejecución de este Programa se refiere específicamente al contexto de trabajo de campo descrito en la introducción. En otras localidades la proporción de asistentes por escuela era completamente distinta, y las formas en que se llevaba adelante podían variar. Sin embargo, pensamos que tanto lo planteado en relación a los documentos, como las preguntas que surgieron de nuestro contexto local específico, permiten acercar algunas herramientas para pensar los procesos que ocurrieron en los primeros años de este siglo, leídos en clave de transformaciones complejas que implicaron cambios y continuidades, en un contexto en el que las relaciones de poder profundamente asimétricas de las que se han beneficiado históricamente determinados grupos dominantes —y que se consolidaron durante las últimas décadas del siglo XX— no eran de ningún modo sencillas de revertir. Como se puede observar a través de

diversas situaciones de conflictividad que tuvieron lugar promediando la primera década del siglo,<sup>20</sup> ninguno de estos grupos resignaba fácilmente los espacios ganados durante lo que fue más claramente una hegemonía neoliberal.

En el plano específico de las políticas educativas, se han producido algunos cambios sustanciales con posterioridad al período considerado acá. Uno de ellos, que resulta insoslayable mencionar, es la sanción de la Ley de Educación Nacional, que puede leerse como un modo de intentar revertir los efectos profundamente negativos que tuvo la Ley Federal de Educación. Previo a la misma, se diseñaron e implementaron Programas tales como el PIIÉ, que se formuló como parte de la lucha por la “igualdad social”. Con ello, comenzó a retornar el uso de significantes vinculados a preocupaciones por los derechos sociales, produciendo resignificaciones respecto a determinados conceptos que habían primado en años anteriores (claramente vinculados al neoliberalismo). En la formulación misma del Programa, se incluían preocupaciones por lo pedagógico y por eliminar la situación de competencia que instalaron las políticas compensatorias implementadas en el período precedente.

Simultáneamente, el mismo Programa se destinaba a una “población objetivo” definida por su situación de “mayor vulnerabilidad”, sobre la que se proponían las acciones a implementar. Asimismo, incluía líneas de acción que implicaban la responsabilidad sobre su ejecución en los planos cotidianos de acción, tales como la escuela en la que trabajamos. Consideramos que estas cuestiones permiten pensar en esos primeros años de políticas educativas del período posterior a 2003 en términos de continuidades

---

20 Por citar dos particularmente visibles en la agenda pública: las resistencias generadas en torno a las retenciones al agro y el proceso de promulgación de la nueva ley de medios audiovisuales (incluyendo la derogación de la ley de medios aprobada durante la última dictadura militar).

—y complejidades— respecto a la focalización, cuya presencia más allá del período analizado acá y como estrategia principal de las políticas educativas ha sido objeto de intensos debates, aún abiertos.

En el plano de las prácticas cotidianas que se desplegaban en la escuela en torno a este Programa, observamos que su implementación conllevaba por un lado mejoras valoradas por los sujetos en relación a los recursos con que contaba la institución y las posibilidades de acción que esto generaba (concretamente en nuestro caso, el trabajo de “la radio” en la escuela), pero al mismo tiempo implicaba una sobrecarga de responsabilidades que recaía en términos desparejos sobre lxs docentes.

De esta manera, observamos que los cambios y las continuidades se produjeron compleja y articuladamente, en un contexto marcado por una profunda desigualdad social —y la extrema dificultad que significaba revertirla—. Quedan abiertos múltiples interrogantes sobre la profundidad de las “huellas” que dejaron las últimas décadas del siglo pasado y las posibilidades de transformación en un contexto cruzado por encarnizadas luchas de intereses. Y, al mismo tiempo, mientras vamos profundizando nuestros conocimientos sobre los procesos que tuvieron lugar en los últimos años, la dinámica de los procesos políticos —que nunca se detiene— genera incesantemente nuevos interrogantes, que van también orientando las preguntas que nos hacemos sobre el presente y el pasado, para entender, de algún modo, este presente.

## Referencias bibliográficas

- Andrade Oliveira, D. (2000). Reestruturação capitalista no contexto da globalização: as mudanças nas condições gerais de produção. En *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*, pp. 25–103. Petrópolis, Vozes.
- Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (1998). Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. *Revista Propuesta Educativa*, núm. 18, pp. 51–58.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En *Cuadernos de antropología Social*, núm. 22, pp. 173–188.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Biblos.
- CIPPEC (2007). *Políticas Nacionales. Proyecto Nexos*. Programa de Educación de CIPPEC.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. En Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires, Paidós.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- Menéndez, E. (2006). Las múltiples trayectorias de la participación social. En Menéndez, E. y Spinelli, H. (coords.), *Participación social ¿para qué?*, pp. 51–80. Buenos Aires, Lugar.
- Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción 'escuela-comunidad'. En Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente*, pp. 48–54. México, DIE – Cinestav – IPN.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995). *¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de Nosotros también)*. Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur "Cultura y Globalización". Tramandaí, Brasil.

- Montesinos, M. P. Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. En *Educación en Debate*, núm. 6. DiNIECE – Ministerio de Educación de la Nación.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 83–100.
- Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) (2004). *Documento base*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005381.pdf>> (consulta: 03-07-2006).
- Salama, P. y Valier, J. (1997). A via liberal de combate à pobreza. En *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*, pp. 103–128. San Pablo, Nobel.

## Bibliografía de consulta

- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. En Barroso, J. (org.), *A Escola Pública: regulação, desregulação e privatização*, pp. 19–48. Porto, ASA.
- De Souza Santos, B. (1998). El Estado, el derecho y la cuestión urbana. En Neufeld, M. R. (comp.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, pp. 181–196. Buenos Aires, Eudeba.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, pp. 195–215. México, IPN – DIE.
- Frigotto, G. (1993). *La productividad de la escuela improductiva: un (re)examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Álvarez Uría, F. (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*, pp. 242–275. Madrid, La Piqueta.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.). (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- Trouillot, M. (2001). La Antropología del Estado en la era de la globalización. En *Current Anthropology*, vol. 42, núm. 1, pp. 225–231.



## Capítulo 7

### Quince años de *bachilleratos populares*

Las transformaciones estatales, el enfoque antropológico relacional y sus aportes a la comprensión de los procesos socio-educativos

*Javier García*

Desde la década del noventa a la actualidad, tópicos como presencias y transformaciones del Estado, renovadas formas de militancia y sus vinculaciones con la educación, procesos de inclusión o exclusión de lxs sujetxs de la escolarización secundaria componen una compleja trama en la que sectores populares, movimientos sociales, funcionarios y regulaciones estatales se ven involucrados. Este capítulo busca dar cuenta de estos aspectos ligados al surgimiento de escuelas para jóvenes y adultxs denominadas *bachilleratos populares*, mostrando la relevancia del enfoque antropológico para analizar estos procesos.

### Las transformaciones estatales y las reformas educativas

Las transformaciones operadas desde el Estado como parte del proyecto neoliberal iniciado por la dictadura militar en los años setenta, y profundizadas en la década del noventa, devinieron en bruscas modificaciones en las políticas públicas de empleo, salud, educación y seguridad

(Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Gentili, 1994; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995). Como sostiene M. R. Neufeld, “los noventa” comienzan antes, durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983–1989). Los años 1988 y 1989 fueron un período marcado por la hiperinflación y distribución de la caja PAN (Programa Alimentario Nacional, integrada por alimentos básicos) (Neufeld, 2013).<sup>1</sup>

A lo largo de los gobiernos de Carlos Menem (1989–1995 y 1995–1999), se profundizaron las políticas neoliberales. De la mano de la “reforma del Estado” y el “ajuste estructural” se sucedieron la privatización de empresas estatales y la apertura a los mercados globales con sus secuelas de desindustrialización y desocupación extremas al concluir la década. S. Hintze (2007) resume los tres procesos que constituyen las transformaciones más sustantivas de las reformas de políticas sociales: focalización, privatización (o tercerización a través de la prestación de servicios por empresas, derivación de responsabilidades en organizaciones de la sociedad civil —la Iglesia católica y las ONG— y el pago individual de aranceles para acceder a servicios públicos) y, por último, descentralización (de acciones traspasadas ahora a responsabilidad de las provincias y estados municipales).

En materia educativa, a partir de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993, se propone una contradictoria descentralización, ya que, por un lado, se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos y, por otro, son transferidas a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento (Montesinos *et al.*, 1995).

---

1 Se puede ver la vigencia años después de experiencias ligadas a saqueos y ollas populares ocurridos en contexto de la hiperinflación en Neufeld y Cravino (2001).



Con esta ley, la equidad y su estrategia privilegiada, la focalización, crean tipificaciones de “destinatarios” asentadas en el establecimiento de ciertas carencias definidas a priori (Montesinos, Neufeld, Pallma, Sinisi y Thisted, 2005). A su vez, otra noción clave de la época es el acento puesto en la calidad referida al eficientismo y rendimiento. Entonces, si hasta el momento la anterior estrategia educativa basada en la homogeneización<sup>2</sup> cargaba sobre sus espaldas el peso de la integración de los sujetos para la conformación de ciudadanos, la variante del neoliberalismo en educación y su operatoria de responsabilización de los sujetos por sus logros, deja librados a su suerte a los que no desarrollen las aptitudes necesarias, elaborando luego políticas “compensatorias” que intentan enmascarar las relaciones de desigualdad. En consecuencia, remitir a la comunidad las responsabilidades sobre la educación tiende a reproducir más agudamente las desigualdades estructurales de la sociedad. El proyecto neoliberal construye paradójicamente su legitimidad sobre el develamiento de la desigualdad, pero a su vez, oculta las condiciones sociohistóricas de su producción (Grassi *et al.*, 1994).

La Ley Federal de Educación extendió los años de escolarización obligatoria —que hasta entonces era para la escolarización primaria— desde el último año de la Educación Inicial hasta la finalización del tercer nivel de Educación General Básica, que en total era de nueve años. La Educación Polimodal, el siguiente nivel de tres años, correspondiente a la escolarización secundaria no era de carácter obligatorio. El tercer ciclo, se correspondió con el séptimo grado de la educación primaria y los dos primeros años de la antigua escuela secundaria. Así, esta reforma

---

2 En referencia a la Ley 1420 sancionada en el año 1884. Estipula que la educación primaria debe ser “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene” (art. 2).

no solo implicó una ruptura con el patrón clásico que había prevalecido en el sistema educativo desde sus orígenes, sino también, en este escenario, la diversificación de las variantes jurisdiccionales de la implementación del tercer ciclo de la EGB (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2009). En lo que respecta a la escolarización de lxs jóvenes y adultxs, con la Ley Federal de Educación pasó a un lugar subordinado, fue incluida dentro de los “regímenes especiales” —junto con la Educación Especial y la Artística—, y se disolvió la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DiNEA).

Las consecuencias de las políticas neoliberales se hacen sentir y las organizaciones de desocupados comienzan a ocupar un lugar relevante en términos de protesta social ya desde 1996, en particular los “piqueteros” (Svampa y Pereyra, 2003). A los movimientos de desocupados y cortes de ruta le seguirán posteriormente otras iniciativas para intentar contrarrestar de alguna manera la crisis: “recuperación” de fábricas por sus trabajadores, asambleas barriales, clubes de trueque, etcétera. Existe una identificación, ya sea desde ciertos ámbitos académicos como desde espacios de militancia, caracterizándolos y autodenominándose como “nuevos movimientos sociales”. Participando e investigando estos procesos, F. Cura señala:

En aquellos ámbitos se iba nutriendo una concepción de la militancia que entendía que los cambios sociales debían surgir “desde abajo”, a partir de la construcción de nuevas subjetividades y de la transformación de los modos de relación social. En función de esto, se apostaba al trabajo político en *los barrios* y a una práctica que partiera de los problemas concretos, recuperando valores como la solidaridad, la justicia social y la democracia participativa, y centrándose en la horizontalidad y la asamblea como principios organizativos. (2012: 102)

A su vez, el conjunto de actividades desarrolladas, se marcaba en una interpretación de la práctica militante concebida en términos de *educación popular*, retomando aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire, entendida como encuentro dialógico pedagógico–político para la construcción de valores, sentidos y prácticas “comunitarias” tendientes al “cambio social” (Cura, 2013: 5).

Desde una perspectiva más bien coyuntural y no de largo alcance histórico, se plantea esta participación de los estudiantes universitarios en términos de una “nueva forma de militancia”. Se puede ver el trabajo de Carapezza y Rodríguez donde sostienen:

La militancia universitaria, que en su mayoría se encontraba ligada a lo partidario y a la actividad dentro de la Universidad, comenzó un proceso en el que los contenidos académicos, o sea el estudiante universitario, comenzó a trasladar esos contenidos, esos saberes, a sus lugares de militancia que cada vez más empezaron a ser fuera de la Universidad, produciéndose así una unión entre los saberes universitarios y la militancia. [...] También existe un “reconocerse como militante”, o sea como parte de la organización. Y no como meros investigadores que desde “afuera” aportaban a la organización. (2006: 1–2)

Como también recuerda Neufeld (2013), en esos años las estrategias educativas se asientan en los barrios, en espacios extraescolares: se “territorializan”. Los grupos universitarios, las organizaciones sociales, los movimientos de desocupados, crean “apoyos” escolares (Santillán, 2011) a los que se sumarán luego los *bachilleratos populares*.

En el trabajo con las organizaciones populares, surgidas a su vez de los movimientos y formas organizativas que hicieron frente en sus expresiones territorializadas a las consecuencias de la política neoliberal de los noventa, se plantea que la experiencia misma de organización debe ser tomada como una experiencia de aprendizaje. La referencia al “territorio” alude al desplazamiento a los barrios de la actividad política, desplazada a los barrios por falta de apoyatura en sus ámbitos tradicionales: la fábrica y el sindicato. (Neufeld, 2013: 6)

En este clima de época se propiciaba el intercambio y la comunicación entre experiencias de otros movimientos sociales ya sea de Latinoamérica —Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México o el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) en Brasil— o nacionales —Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD), Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE)—, por nombrar algunos.

El cambio de gobierno en el año 1999 a partir del triunfo de la “Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación” —coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario—, llevó a la presidencia a la fórmula Fernando de la Rúa y Carlos “Chacho” Álvarez. La “Alianza” en el gobierno no significó una modificación de las líneas principales previamente adoptadas, por el contrario, un ejemplo fue la profundización de la flexibilización laboral exigida por organismos internacionales de crédito y que llevó a la renuncia del vicepresidente. El incremento a niveles inéditos de pobreza y desocupación, en paralelo al endeudamiento del país con acreedores externos, significaron que a fines del año 2001 se desencadenara una aguda crisis política y económica que llevó a la renuncia del presidente.

En estos contextos, finalizando la década del noventa, un *Equipo de Educación Popular* conformado por docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires, organiza la propuesta educativa del “Bachillerato de Adultos El Telar”, en la localidad de Don Torcuato (partido de Tigre, provincia de Buenos Aires), iniciando sus clases en marzo de 2000.<sup>3</sup> Este trabajo fue el antecedente que dio origen a la *Cooperativa de Educadores e investigadores Populares* (CEIP). A partir de esta agrupación, en 2004 se inició el ciclo lectivo del primer Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires (Elisalde, 2008a; 2010).

Los *bachilleratos populares* son escuelas de nivel secundario destinados a jóvenes y adultxs que abandonaron su escolaridad o fueron excluidxs del sistema educativo. Al igual que los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) organizan una graduación de tres ciclos. Son impulsados por diversas organizaciones sociales: agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, organizaciones territoriales, sindicatos de trabajadores. Sus militantes suelen desempeñarse como educadores en estos espacios que se desarrollan en espacios variados como: fábricas “recuperadas” por sus trabajadores, escuelas, locales de las organizaciones en predios alquilados, cedidos o “tomados”, y en centros culturales. Tras la creación de un bachillerato se busca el reconocimiento estatal de esta acción educativa y así poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundaria. Presentan su propuesta centrada en la “educación popular” recuperando principalmente los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire.

En estos bachilleratos quienes se hicieron cargo de las decisiones en torno a las orientaciones, las materias, sus

---

3 Cfr. Asociación El Talar: <<http://asociacioneltelar.org/bachillerato-de-jovenes-y-adultos-el-telar/>> (consulta: 15-04-2016).

contenidos y el desarrollo cotidiano de esta experiencia educativa fueron principalmente estudiantes, graduados y docentes universitarios. En su mayoría también provenientes de las distintas carreras de las facultades de Filosofía y Letras y la de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Desde ciertos estudios, los procesos de reconfiguración estatal anteriormente mencionados, en lugar de ser interpretados como de activas transformaciones y traslado de responsabilidades por parte del Estado hacia planos individuales, en ocasiones se visualizan como de “ausencia” o “retiro” del Estado, y así suele explicarse el surgimiento o “emergencia” de los *bachilleratos populares* como “reacción” y consecuencia de esta “ausencia” estatal (Fernández, Calloway y Cabrera, 2009; Pacheco y Hernández, 2009; Rubinstein, 2010; Sverdlick y Costas, 2008).

El período que va de 2003 a 2015 —que se inicia con la presidencia de Néstor Kirchner y continúa por dos períodos Cristina F. de Kirchner— se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la orientación de las políticas sociales y educativas, en un contexto también de mejora de los índices de pobreza y de empleo a lo largo del período.<sup>4</sup> Esta situación no es exclusiva de Argentina, en otros países de América Latina también se produce la llegada al poder de gobiernos de “nuevo signo”: “progresistas” o “posneoliberales”. Con sus diferencias, lo que tiene en común esta

---

4 En el primer trimestre del año 2015, el nivel de pobreza se ubicó en 19,7%. Esto equivale a 8,4 millones de personas aproximadamente. Implica una reducción de 30 puntos porcentuales respecto del nivel de 2003, cuando la pobreza había alcanzado al 49,7% de la población. En cuanto al nivel de indigencia, se ubicó en el 4,5% durante el segundo trimestre de 2015 mientras que en 2003 había trepado al 22,8% de las personas (Barrera y Manzanelli, 2015). Si consideramos las variaciones en los niveles de desocupación, en el primer trimestre de 2003 se ubicaba en un 20,4%. Al concluir el año 2015, su valor era de 5,9% (Fuente: INDEC, Tasa de desocupación, total de aglomerados urbanos).

contrareforma (Danani, 2012) es la oposición a las tendencias hegemónicas de la década anterior y la intención de frenar y revertir algunos de los efectos de las políticas de esa etapa. E. Grassi destaca que aún en el llamado posneoliberalismo siguen vigentes los efectos de los noventa:

La política mercantilizadora del neoliberalismo agravó las históricas deficiencias de los sistemas de política social, tanto porque restó los recursos financieros y humanos necesarios, favoreció la ampliación de los mercados (educación y salud, principalmente), como porque introdujo una ideología mercantil en los propios servicios públicos o colectivos. Quedaron instituidos así, sistemas complejos que expresan y reproducen la desigualdad o distinción en la magnitud en que estas relaciones estructuran la totalidad de la sociedad argentina en este último período de transformaciones sociales. (Grassi, 2008: 57, citado por Neufeld, 2013)

Más no solo en el plano discursivo, sino en propuestas concretas se buscó revertir tendencias naturalizadas de la herencia neoliberal. En el plano educativo, en el año 2006, se sanciona la vigente Ley de Educación Nacional 26206. Considerando que la implementación de la reforma educativa de los años noventa tuvo como una de sus consecuencias la diversidad institucional y que no solucionó los problemas de cobertura y rendimiento, especialmente en los años correspondientes a la EGB 3 (Montesinos *et al.*, 2009), la Ley de Educación Nacional definió la unificación de la estructura académica (art. 15) volviendo a las denominaciones “Educación Primaria” y “Educación Secundaria”. La nueva norma establece trece años de instrucción obligatoria: “desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización

del nivel de la Educación Secundaria” (art. 16).<sup>5</sup> Se denomina a la anterior “Educación de Adultos” como “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)”. Frente a la Ley Federal de Educación, que incluía a la Educación de Adultos como uno de los regímenes especiales, la actual normativa la reconoce como una de las ocho modalidades educativas. De este modo, la enseñanza secundaria pasó a ser obligatoria en todas sus modalidades —incluyendo a la EPJA—<sup>6</sup> (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010).

Una de las características que asume la situación previa a la ronda de consultas en distintos ámbitos y establecimientos escolares y posterior sanción de la nueva Ley de Educación Nacional, está dada por una serie de políticas y programas socioeducativos que empiezan a habilitar la participación de las organizaciones sociales.<sup>7</sup> Con respecto a las modificaciones que la norma introduce, indagando aquí puntualmente en torno al tema de la “gestión”, se puede ver la inclusión de la nueva figura de “gestión social”

---

5 Cabe recordar que la obligatoriedad de la escolarización media en la Ciudad de Buenos Aires se dio a partir de la Ley 898 sancionada a fines de 2002.

6 Se realizaron acciones tendientes a favorecer el cumplimiento de la escolarización secundaria para lxs jóvenes y adultxs. En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprueba el “Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007–2011” (Resolución del CFE 22/07). En este marco, en 2008 el Ministerio de Educación Nacional aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs). También durante este año se constituyó la “Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución del CFE 22/07) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 fueron aprobados para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución del CFE 87/09) (Montesinos *et al.*, 2010).

7 En el marco de la nueva ley, se pueden seguir estas iniciativas en las investigaciones de Montesinos y Sinisi, 2007 y 2008, en torno al Programa Todos a Estudiar y al Programa Nacional de Becas Estudiantiles.



en relación al papel de las organizaciones sociales en la conducción de las escuelas (art. 13 y 14). Lo que habilita y renueva discusiones en torno a las relaciones entre *bachilleratos populares* y Estado.

Diversas políticas y programas a nivel nacional en los años de gobiernos kirchneristas mostrarán activas acciones estatales en pos de la “inclusión educativa” dada la obligatoriedad de la escolarización secundaria. En vinculación directa con lxs jóvenes y adultxs, por ejemplo, FinES y ProgREsAr.<sup>8</sup> Y las de impacto indirecto como la Asignación Universal por Hijo y por embarazo.

El nuevo período se expresó también en las estrategias desplegadas tanto por las organizaciones sociales como por el gobierno nacional, que significaron en algunos casos la desmovilización y en otros la integración de dirigentes y militantes de los movimientos sociales en organismos de gobierno. En un contexto de mejora de índices socioeconómicos ligados a la salida de una situación de pobreza o indigencia, ampliación del mercado laboral, redistribución de los ingresos a través de activas políticas estatales y desarticulación de anteriores formas de protesta, todos estos procesos se entrelazan con las nuevas iniciativas en materia educativa.

Las organizaciones sociales, de la misma manera, reorientan sus esfuerzos. Es el período de mayor crecimiento de los *bachilleratos populares*. Cada año más y más se siguen creando y con estas iniciativas la reflexión acerca de estas experiencias ahora en los renovados contextos. De este modo, comienza a aparecer en los escritos que documentan su creación y desarrollo un movimiento contrario al anteriormente relatado, ahora y ante sus posibles “avances”,

---

8 FinEs: Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. ProgREsAr: Programa de respaldo a estudiantes de Argentina. Ambos aún vigentes.

el Estado ahora pasaría a ser “peligroso”, “cooptador” y atentar contra la “autonomía” (Córdoba y Rubinstein, 2010; Meneyián, 2007; Pacheco y Hernández, 2009). Estos riesgos de “cooptación”, comienzan a circular cuando se buscan ciertos intercambios con el Estado que vienen de la mano de demandas por la “oficialización” de los *bachilleratos populares* y la posibilidad de otorgamiento de títulos a los estudiantes (Dorado, Echegaray y Ruiz, 2010).

Estas interpretaciones que van de la “ausencia” del Estado a la “cooptación”, marcan que ciertamente las relaciones con el ámbito estatal van a ser una de las preocupaciones presentes tanto en las vinculaciones cotidianas de estas escuelas como en los escritos que buscan analizar su surgimiento y desarrollo. A su vez, desde aquellos comienzos a la fecha no cesaron de crearse estos espacios educativos. Si bien el mayor número de experiencias se concentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en diferentes partidos del Gran Buenos Aires, también existen o existieron iniciativas en distintos puntos del país como en las ciudades Mar del Plata (provincia de Buenos Aires), Córdoba (provincia de Córdoba), Rosario (provincia de Santa Fe) y Mendoza (provincia de Mendoza). En la actualidad se contabilizan ochenta y seis *Bachilleratos Populares* (GEMSEP, 2016).

En sus inicios, las diferentes experiencias se agrupaban en la *Coordinadora de Bachilleratos Populares*. Con el correr de los tiempos y las diferencias entre los espacios se separan en otras dos coordinadoras más. De modo que, en la actualidad, además de la primera, un grupo de bachilleratos se encuentra en la *Coordinadora por la Batalla Educativa* y otro en la *Red de Bachilleratos Populares Comunitarios*.<sup>9</sup> Además, hay unos cuantos que no se circunscriben a estas coordinaciones

---

9 En estas agrupaciones se reúnen principalmente *bachilleratos populares* de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia homónima.

(GEMSEP, 2015; 2016).<sup>10</sup> En estos recorridos —heterogéneos y de gran dinamismo—, discusiones y reposicionamientos aparecen centralmente en torno a las relaciones a mantener con el ámbito estatal, y así distintos sentidos ligados a la “autonomía” y “autogestión” de estas escuelas.

En el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, la llamada “nueva forma de militancia” también tuvo su correlato no solo hacia el afuera de la universidad, sino hacia su interior donde se fueron consolidando grupos de trabajo que comenzaron organizando jornadas de debate y difusión de la experiencia, pasando luego a conformar equipos de trabajo que dictan materias y seminarios curriculares, constituyen equipos de investigación y presentaron distintos proyectos financiados. Cabe señalar, por ejemplo, al Programa interdisciplinario de docencia, investigación, transferencia, extensión: movimientos sociales y educación popular, de la facultad de Filosofía y Letras, coordinado por Roberto Elisalde y Marina Ampudia, o en la facultad de Ciencias Sociales el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP).

A su vez, al interior de las Didácticas Específicas en la Facultad de Filosofía y Letras, que otorgan el título de profesor de enseñanza media y superior, los *bachilleratos populares* comenzaron a ser un espacio muy elegido por los estudiantes para hacer sus prácticas de residencia.<sup>11</sup> Junto con esto, en un contexto favorable a la obtención de becas de distintos niveles ya sea para estudiantes y graduados, como también financiamiento para reuniones científicas,

---

10 Otras rupturas y agrupamientos llevaron a la conformación del Frente de Bachilleratos de la CTA o la separación de la CEIP creando la CEIP-histórica.

11 En mi trabajo docente de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, la primera vez que ingresé a un *bachillerato popular* fue en el año 2008, donde fui tutor de cuatro estudiantes que realizaron allí sus prácticas. Esto luego motivó que me interesase en documentar la cotidianeidad de estas escuelas.

se multiplican las ponencias, artículos y tesis que se centran en el análisis de estas experiencias educativas.<sup>12</sup>

Recorridos posibles a la hora de mostrar el desarrollo de los *bachilleratos populares* en estos quince años apuntan a delinear las distintas “etapas” en la conformación de estas experiencias de acuerdo al incremento, su reconocimiento por parte del Estado y la variación de sus demandas. En este sentido, se pueden ver los artículos de Elisalde (2008b), Yuchak (2012) y Colombari, Iorio y Molina (2012) publicados en el número 6 del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas (OSERA) o documentos del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) (2015; 2016). Otra opción sería dar cuenta de los diferentes modos en los que investigadores y “militantes–investigadores”<sup>13</sup> fueron analizando los sujetos que participan de los bachilleratos, las distintas problemáticas que implicó su creación y desarrollo en torno a las articulaciones con el Estado y la dimensión político–pedagógica, siendo partícipes o no de estos sucesos. Así se pueden recuperar numerosos trabajos de los miembros de *bachilleratos populares* como también de investigadores de la Universidad de Buenos Aires de las carreras de Sociología, Educación o Antropología y de otros centros de investigación del conurbano o del resto del país.

Es imposible dar cuenta aquí de todo aquel conjunto de investigaciones. No obstante, considero que algunos de estos análisis si bien aportaron y aportan en la discusión

---

12 Cfr. García (2011), donde se detalla este crecimiento e interés en la temática de acuerdo con su correspondiente sección Bibliografía centrada en bachilleratos populares.

13 “Investigamos en la confluencia del sujeto militante con el sujeto científico [...]. Es un proceso de auto investigación donde la acción y la reflexión son parte del proceso de investigación. La investigación adquiere sentido en la necesidad de nuestra experiencia militante de construcción de escuelas pensadas en términos de educación popular y de construcción territorial de poder popular” (Ampudia, 2008: 252).

y visibilización de distintos aspectos del desarrollo de los *bachilleratos populares*, en ocasiones, no logran evitar la dicotomización entre un espacio denominado “escuela tradicional” y otro de “educación popular”, “alternativo”, “contrahegemónico”, cayendo en la esencialización de las nuevas iniciativas y la atribución *a priori* de características positivas y de transformación frente a la denostada “escuela tradicional”, casi únicamente ligada a una impronta de reproducción. Creo que es necesario revisar estos abordajes, y en consecuencia en este capítulo aspiro a resaltar las posibilidades del análisis etnográfico de la vida cotidiana para contrarrestar aquellas tendencias y reconstruir procesos sociohistóricos de gran complejidad.

## **Documentando la cotidianeidad: en las escuelas y de los movimientos sociales**

Para el abordaje de los procesos y relaciones sociales recupero aportes en torno a la concepción de “etnografía” (Rockwell, 2009), perspectiva “histórico-antropológica” (Neufeld, 1996) y “enfoque antropológico” (Achilli, 2005). La antropóloga rosarina E. Achilli, define las características principales del “enfoque antropológico”. En primer lugar, destaca el carácter relacional dialéctico de los procesos que se están investigando, y así el esfuerzo por articular distintas dimensiones de una problemática reconociendo su carga histórica y contextual. A su vez, las prácticas y relaciones sociales que están siempre en movimiento portan las huellas de tiempos pasados y presentes dinámicos donde se configuran proyectos por venir. Además, resalta a los procesos sociales como contradictorios y conflictivos cuyos contenidos no pueden ser definidos *a priori*, de ahí que cobre gran importancia la noción de sujeto reconociendo sus

prácticas, experiencias, formación de espacios y relaciones, etcétera (Achilli, 2005).

Este enfoque relacional parte de la concepción materialista de la realidad como *totalidad concreta* (Kosik, 1963). Entendiendo que,

... la totalidad no significa *todos los hechos*. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente *cualquier hecho* (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo. (Kosik, 1963: 55)

De manera que, desde los desarrollos y posicionamientos anteriores, se hace énfasis en un proceso de trabajo que se propone *documentar lo no-documentado* de la realidad social y, a su vez, la incorporación del *conocimiento local* de los actores sobre sus producciones y relaciones. De ahí que sea central la descripción, análisis e interpretación de la *vida cotidiana*. Desde este enfoque, los procesos y las relaciones sociales siempre son producidos por *sujetxs*, poniendo en primer plano, no solo su capacidad de agencia, sino las tensiones históricas que la conforman.

Ampliando los conceptos anteriores, *lo no-documentado* es:

Lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente.  
Es la historia de los que han logrado la resistencia  
a la dominación y la construcción de movimientos

alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito. (Rockwell, 2009: 21)

Esta estrategia teórico–metodológica apunta a describir, analizar e interpretar, buscando así “entender” los significados producidos por lxs sujetxs en sus contextos particulares, como diría C. Geertz (1987), el sentido de los *conocimientos locales*, “el mundo conceptual en el que viven los sujetos”. La *vida cotidiana*: “es la vida del hombre *entero* [...]. En ella se ‘ponen en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1972: 39). Esta autora sostiene que también es en gran medida *heterogénea*, al considerar tanto el contenido y la significación de las acciones que se desarrollan; y, por tanto, es también *jerárquica*: “a diferencia del hecho mismo de la heterogeneidad, la forma concreta de la jerarquía no es eterna e inmutable, sino que se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económico–sociales” (Heller, 1972: 40). Es importante señalar, que la vida cotidiana no constituye una dimensión por “fuera” de la historia, sino es el “centro del acaecer histórico: es la verdadera ‘esencia’ de la sustancia social” (Heller, 1972: 42). De este modo, en la estructura de la vida cotidiana perviven elementos que hacen a la “*espontaneidad, pragmatismo, economicismo, analogía, precedentes, juicio provisional, ultrageneralización, mimesis y entonación*” (Heller, 1972: 64). Y por todo esto, la que “*más se presta a la extrañación*”.

Al analizar estos procesos a escala de la vida cotidiana adquiere relevancia el *sujeto* social particular, sus saberes y sus prácticas en el marco de relaciones sociohistóricas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Es decir, en la articulación que

se produce entre las limitaciones estructurales en las cuales lxs sujetxs se encuentran insertos y las posibilidades y márgenes de acción: “la realidad (estructura) no es solo estructura, sino orden transaccionado entre los sujetos, y la cuestión es determinar cuál es la capacidad de los sujetos para negociar dicho ‘orden’ independientemente de lo que ellos piensen/representen.” (Menéndez, 2000: 96). Al poner el énfasis en documentar las prácticas, al decir de E. Menéndez, “emerge en consecuencia un sujeto pensado como activo, simultáneamente productor/reproductor, que afirma la realidad al realizarla, que incluye las coacciones ideológicas y materiales como parte de su propia intencionalidad, redefinida continuamente en sus prácticas” (Menéndez, 2000: 96).

La complejidad que conlleva el análisis de las situaciones cotidianas solo puede ser percibida a través de su historización (Neufeld, 1996: 153). Los estudios antropológicos han aportado a comprender lo distinto en su inmensa variedad, al tiempo que posibilitan que sometamos “a lo propio, a lo cotidiano, a un *ejercicio de ‘des-cotidianización’ por un lado, de ‘des-naturalización’, por otro*” (Neufeld, 2010: 28). Esta propuesta de desnaturalización, hace hincapié en desarrollar el peso de la historia en estos procesos, entenderlos en términos de un “presente historizado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Pallma y Sinisi, 2004).

De acuerdo con lo anterior, el enfoque antropológico permite mantener la complejidad de “lo real” al reconstruir las prácticas y representaciones que construyen los protagonistas en la vida cotidiana, el sentido que le otorgan a las mismas, dando la posibilidad de insertarlos dentro de las estructuras sociohistóricas de las que forman parte —que son a su vez producto del accionar de lxs sujetxs—. Así, lxs sujetxs se configuran alrededor de las *experiencias* (Thompson, 1981) que viven en sus prácticas y relaciones



sociales, de acuerdo a los límites y condiciones de su época (Achilli, 2005).

A la hora de documentar los sentidos, las prácticas y las relaciones que construyen los movimientos sociales y sus vinculaciones con aspectos educativos y escolares —en este caso *bachilleratos populares*—, son centrales las articulaciones entre la tradición de estudios de *antropología y educación* y los de la *antropología de la política*. Estos acercamientos posibilitan una compleja vinculación entre Estado, movimientos sociales, escolarización y educación, a la vez que ayudan a estar alerta a ciertos supuestos que, como mostré, presentan otros abordajes. Concepciones claves como *vida cotidiana* (Heller, 1972), *experiencia* (Thompson, 1981), *hegemonía* (Gramsci, 1985; Roseberry, 2007; Williams, 1980), *estado ampliado* (Gramsci, 1985; Rockwell, 1987), entre otros se articulan en estas tradiciones.

#### a. Aportes en el campo de la “antropología y educación”:

Excede las intenciones de este escrito dar cuenta de los numerosos aportes de la tradición latinoamericana en “antropología y educación”, solo destaco algunos elementos que considero relevantes y a tener en cuenta para el análisis de los *bachilleratos populares*.

Elsie Rockwell, haciendo una crítica a la teoría de la reproducción, que privilegió la formalización teórica al análisis empírico, sostiene que la noción de *reproducción*, fue la categoría privilegiada para explicar procesos de la “educación formal”. Esta categoría si bien enfrentó la idea liberal que suponía a la escolarización capaz de revertir los efectos de la desigualdad social, “desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico” (Rockwell, 2009: 127). Como dice la antropóloga mexicana, no siempre es fácil saber qué

se reproduce, pero más difícil aún es construir categorías que nos permitan documentar otros procesos sociales que ocurren en las escuelas. La vida cotidiana escolar involucra complejos procesos de control como así también de apropiación, negociación, resistencia, entre otros.

De este modo, un concepto clave en su obra va a ser el de *apropiación*. Recuperando las aproximaciones realizadas por A. Heller, sostiene que “a diferencia del término producción, apropiación *simultáneamente* conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos, tal como son experimentados por las personas (Rockwell, 1996). A su vez, sigue las ideas de Chartier, quien vincula a la apropiación dentro de los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes. Así, “apropiación” siempre transforma, reformula y excede lo que es recibido (Rockwell, 1996).

Desde un enfoque gramsciano de estado ampliado, definido cómo la inclusión de la sociedad civil en la vida estatal, otra de las cuestiones que para el estudio de las problemáticas socioeducativas es importante destacar —y en particular para los bachilleratos populares—, es la imposibilidad de establecer una demarcación nítida entre “escuela” y “comunidad” (Rockwell, 1987). Al mismo tiempo, dicha concepción permite evitar el establecimiento de dicotomías abstractas entre “Estado” y “sociedad” (Rockwell, 2007).

## b. Aportes desde la “antropología de la política”:

Tanto la tradición anterior como los estudios que detallaré a continuación reflexionan sobre “la política” y aquello denominado “Estado”.

Quisiera recuperar ahora un conjunto de trabajos significativos, como, por ejemplo, Manzano (2005), Manzano (2007) y Fernández Álvarez (2007), aportan claves para la reconstrucción de las prácticas y los modos de organización colectiva, así como para la indagación sobre los sentidos que los sujetos producen sobre las acciones. Trabajan en dos niveles de análisis articulados, el de la vida cotidiana y la consideración de las formas de protesta. Esto les permite distanciarse de otros abordajes, que no pueden dar cuenta de continuidades de procesos más amplios, sino que consideran la aparición de “nuevos” actores, en una suerte de mutación de identidades en contextos particulares (Grimberg, Manzano y Fernández Álvarez, 2004).<sup>14</sup> Si bien estas investigadoras están reconstruyendo el accionar de trabajadores textiles, desocupados, piqueteros o de aquellos que ponen nuevamente en funcionamiento fábricas ahora dirigidas por ellos, por ejemplo, V. Manzano (2005) señala que la relación entre el movimiento de desocupados y el Estado ha sido poco analizado por parte de los estudios académicos, más bien los estudios se basan solo en uno de los polos. Al focalizar en la *relación* considera que a partir de los piquetes se configura un campo de fuerzas específico, conformado por relaciones recíprocas donde las acciones de cada uno de los polos solo se comprenden por su dependencia con respecto al otro.

---

14 Otro abordaje centrado en la reconstrucción de la cotidianeidad son los trabajos de Quirós (2006; 2011).

En este marco, la intención es resaltar el valor de la experiencia etnográfica para el análisis de las *relaciones y los procesos de construcción de hegemonía* (Grimberg, 1997), es decir, una relación de poder desigual pero activamente construida —por eso histórica— tanto por sectores dominantes como subalternos. Así, será importante relevar no solo aspectos ligados a la dominación, sino también las posibilidades de configuración de terrenos particulares de agencia y disputa.

En consecuencia, y en línea con otros estudios antropológicos que analizan la dinámica estatal en articulación con movimientos sociales de los grupos subalternos (Carvalho Rosa, 2009; Manzano, 2011; Sigaud, 2004), y dan cuenta del vínculo en términos de formación y modelamiento conjunto, resultará interesante indagar tanto en los conflictos y enfrentamientos como en las negociaciones y los consensos alcanzados siempre en el marco de relaciones históricas hegemónicas.

### c. La *participación* en estos procesos:

La interacción cotidiana y prolongada con los sujetos que participan en los distintos espacios, eventos y sucesos a lo largo de la investigación, conduce a que involucramiento e investigación sean partes de un mismo proceso de conocimiento social (Guber, 2001; Holy, 1984). Por eso puede haber distintas modalidades o momentos en que se priorice alguna forma de relación con lxs sujetxs, incluso desde un lugar “docente” y “militante” en los bachilleratos o en las organizaciones sociales. Esto no implica que esa sea la única y privilegiada vía de estar inmerso en estos procesos para su “sistematización”.

En las cuatro investigaciones que detallaré a continuación, se perciben distintas relaciones y posicionamientos a

lo largo del proceso de investigación. Como le ocurrió a Felisa Cura, se puede ser parte de la organización que milita en un barrio y crea un *bachillerato popular*"; en mi caso participar en algún momento del llamado "espacio de formación" o la colaboración en alguna materia; elegir militar ahí luego de conocer a la organización y sus acciones como Lucía Caisso; e incluso desarrollar espacios de coparticipación con los sujetos involucrados en las problemáticas estudiadas como lo hiciera Marilín López Fittipaldi. Lo que une a estas investigaciones es la realización de un ejercicio de descotidianización y de desnaturalización de lo social, poniendo en primer plano la complejidad de los procesos bajo estudio y no la atribución *a priori* de sentidos unívocos.

## **El análisis de los movimientos sociales y sus vinculaciones con lo escolar: los *bachilleratos populares***

### **a. La militancia universitaria y la creación de un *bachillerato popular* en la provincia de Buenos Aires:**

La antropóloga Felisa Cura,<sup>15</sup> participó de una experiencia de militancia junto a un grupo de estudiantes universitarios que comienza en 1998 en la zona norte del conurbano bonaerense. En torno a estas acciones, la agrupación crea uno de los primeros *bachilleratos populares* desde una organización territorial en 2004. Reflexionando sobre esta experiencia presenta en 2009 su tesis de licenciatura donde buscó reconstruir los sucesos que atravesaron a la

---

15 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miembro del equipo UBACyT "Movilización colectiva, programas estatales y vida cotidiana: Etnografía de procesos de autogestión de la vivienda en el Área Metropolitana de Buenos Aires", dirigido por la doctora Virginia Manzano.

agrupación estudiantil que se propuso militar políticamente, a partir de la realización de actividades educativas (talleres, apoyo escolar y un bachillerato popular). Allí muestra la centralidad de la vinculación con el Estado a la hora de poner en juego representaciones y prácticas de construcción política, definiendo posiciones y alianzas de los distintos actores, no ocultando la conflictiva cotidianeidad en que se desarrollan estos procesos (Cura, 2009).

A través de la descripción etnográfica da cuenta del proceso de conformación del bachillerato, y así, el modo en que iniciativas estatales y de organizaciones sociales fueron confluyendo en una trama compleja en la que se fueron modelando y redefiniendo debates, prácticas y sentidos en torno a la educación y las políticas en Argentina entre mediados de los años noventa y los comienzos del siglo XXI (Cura, 2012). En este sentido, señala, “la conformación de bachilleratos populares se configuró en una forma apropiada de entablar vínculos con el Estado para demandar su compromiso frente al problema de la educación” (Cura, 2012: 98). Así, analiza las profundas discusiones y debates que se pusieron en juego al interior del grupo dirigente en torno a las implicancias políticas de las distintas posibilidades que se planteaban frente a la “oficialización” de los *bachilleratos populares* propuesta por el Estado. La necesidad de obtener el reconocimiento estatal se fundaba en la posibilidad de emitir los títulos que certificaran el cumplimiento de la educación media en estos nuevos espacios. Esta “lucha por la oficialización”, va a producir nuevas formas organización y acción tanto del Estado como de las organizaciones sociales. En este tránsito, “las organizaciones necesariamente requirieron ser modeladas, adaptadas, reguladas por resoluciones, normativas, horarios y programas” (Cura, 2012: 114).

Al documentar las múltiples y continuas conflictividades que atravesaron a los espacios de militancia, sujetas a los vínculos con el Estado, expone a la vez, las tensiones que llevaron a la ruptura del grupo.

### b. *Bachilleratos populares* en el sur de la Ciudad de Buenos Aires: de la "gestión social" a las UGEE<sup>16</sup>

Como mostré anteriormente —y en la tesis de Maestría (García, 2011)—<sup>17</sup> la apertura de los primeros bachilleratos se desarrolla en un contexto de profundas transformaciones, entre otras de leyes de educación. Es así que, durante la aplicación de la Ley de Educación Federal, pero con mayor vigor a partir de la nueva Ley de Educación Nacional, se crean los primeros bachilleratos en provincia de Buenos Aires y en la CABA.

Inicié el trabajo de investigación en 2010 documentando la vida cotidiana de uno de los primeros bachilleratos que en la Ciudad de Buenos Aires fuera desarrollado desde una organización territorial. Al igual que el caso anterior, pude relevar la complejidad y dinamismo que adquirieron las relaciones con el ámbito estatal en torno a las demandas por la "oficialización" de estos espacios en la ciudad. A su vez, me interesó dar cuenta de las modificaciones necesariamente ocurridas en la estructura y organización estatal al entablar estas relaciones con los bachilleratos. De este modo, pude dar cuenta que *bachilleratos populares* y Estado no son dos entidades que se enfrentan de manera explícita, sino que constituyen una trama histórica de relaciones y negociaciones con sus consecuentes procesos de conflicto

---

16 Unidad de Gestión Educativa Experimental.

17 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miembro del UBACyT: "Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y 'usos' de la diversidad en contextos de desigualdad", dirigido por la licenciada María Rosa Neufeld.

o consenso, trama en la que tanto los sujetos y los colectivos sociales como así también las políticas públicas y la organización estatal se verán modificados.

Pude registrar que —como ocurre en otras escuelas—, en los *bachilleratos populares* lxs sujetxs también se apropiaron, resisten, resignifican políticas educativas, reproducen prácticas y sentidos de sus experiencias de escolarización previas, al tiempo que pueden buscar transformarlos. Es en el análisis de la cotidianeidad de la experiencia educativa concreta donde se podrán identificar diversos y contradictorios procesos.

Concebí a los *bachilleratos populares* en términos de *márgenes de lo estatal*: es decir, como aquellos lugares —en términos materiales o simbólicos— que otorgan la posibilidad de aproximarnos a los modos en que el Estado tiende a restablecer continuamente la legalidad y el orden, y donde refunda constantemente sus modalidades de control, pudiendo, a su vez, sus prácticas ser colonizadas por otras formas de regulación que emanan de las poblaciones locales. Perseguí restituir tanto las vinculaciones explícitas entre la organización que creó el bachillerato estudiado, como la penetración implícita de lo estatal en las prácticas educativas desarrolladas. Por un lado, acompañando al grupo y documentando las discusiones con funcionarios estatales, la creación de resoluciones educativas destinadas a lograr la “oficialización”, o los reclamos por partidas presupuestarias para infraestructura, becas estudiantiles y salarios docentes; y por otro, analizando las rutinas de los docentes–militantes en torno al uso de registros de asistencias, la confección de libros de temas y de boletines, o el manejo de las becas otorgadas por el Estado. En esta trama también es importante destacar las demandas de los estudiantes en torno a su educación.

Este análisis intenta no opacar aquellas prácticas mediante las cuales los sujetos que participan de la experiencia



estudiada se apropian de los objetos “estatales” para otorgarles sentidos diferenciales y buscar construir así, prácticas educativas más acordes con un ideal tanto de “educación popular” como de vínculos con el Estado. En esta clave se entiende la ruptura del grupo en dos *bachilleratos populares* y la apertura de una nueva orientación no prevista en el currículo oficial (de Derechos Humanos).

Los argumentos que ponen el acento en una ausencia estatal no permiten visualizar la forma en que tanto las políticas educativas vigentes como las anteriores regulan, producen efectos y generan un escenario que posibilita el desarrollo de estos *bachilleratos populares*. Reconstruyendo las sucesivas modificaciones y ampliaciones del marco normativo se pueden visualizar las realizaciones conjuntas con el Estado, pero también las negociaciones, distanciamientos, del heterogéneo colectivo de *bachilleratos populares* por lograr su reconocimiento como tales. Dando carnadura al Estado (“desestatizando al Estado”) al representarlo a partir de sus prácticas cotidianas, sus discursos específicos y sus funcionarios concretos, se producen múltiples cambios a nivel estatal que provienen tanto el intento por controlar y regular estas experiencias educativas no oficiales como de consensos construidos y disputas ganadas por parte de los colectivos que sostienen los *bachilleratos populares*.

Al poner el foco en el proceso de creación de la figura estatal de las UGEE bajo la que son encuadrados varios bachilleratos, podemos ver que es un indicador de producción conjunta de políticas y formas de acción de los grupos subalternos y el Estado, y en el que están presentes tanto mecanismos de control y apropiación como niveles relativos de autonomía.

Por todo esto, interpreté los procesos de construcción de *bachilleratos populares* en términos de una experiencia formativa para los sujetos allí implicados. La apertura de un

“Bachi”, el establecimiento de formas particulares de negociación con el Estado, así como la configuración y reconfiguración de todo aquello que supone el establecimiento de una escuela reconocida legalmente como tal constituyen fenómenos relevantes en la experiencia formativa de los sujetos que fueron, de este modo, *aprendiendo a hacer escuelas*.

### c. El *bachillerato popular* de Córdoba y la estrategia del movimiento social en torno a la educación:

Al igual que para el caso anterior, la antropóloga Lucía Caisso,<sup>18</sup> hace sus aportes buscando superar miradas dicotomizantes acerca del surgimiento y destino de los *bachilleros populares*. En este sentido, siguiendo su tesis de Doctorado en Educación, Caisso (2014), posiciona a estas experiencias como formas de estrategias políticas que se dan las organizaciones sociales. Reconstruye procesos sociales más amplios a partir de los cuales se configuró el proyecto político del movimiento social que ella analiza, y en el cual las experiencias educativas emergieron como opción de construcción política dentro del mismo. Así, la autora muestra que cualquier experiencia educativa —ya sea de “educación popular” o “crítica al sistema educativo oficial”— lo hace en el marco de relaciones de hegemonía que determinan que ciertos bienes culturales se vuelvan una imagen en el cual lxs sujetxs y sus prácticas deben “mirarse”.<sup>19</sup> A su vez,

---

18 Investigadora del Centro de investigaciones “María Saleme de Burnichón” Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

19 Si bien en aquel trabajo y en otros artículos señala a estas acciones como dinámica mimética o especular, recientemente opta por dejar de lado esta concepción ya que considera que refuerza la idea de la existencia de un campo educativo “oficial” y otro “popular” como dos entidades separadas (una de las cuales —la segunda— se refleja en o se mimetiza con la primera). “Considero más pertinente referir, por medio de la noción de hegemonía (o de sentidos educativos/prácticas educativas hegemónicas) la naturaleza heterogénea, compleja y atravesada por relaciones de

se preocupa por restituir las vinculaciones existentes con el Estado a partir del análisis de la interrelación de estas experiencias educativas con políticas públicas, ámbitos y actuaciones estatales.

Al conformarse la experiencia educativa del movimiento, describe la conjunción de dos generaciones de militantes: aquellos “territoriales” que provienen de la tradición piquetera con una dedicación completa a estas acciones de “militancia” y los “activistas educativos” que se acercan a la organización exclusivamente para desarrollar actividades educativas. Caisso interpreta estos sucesos como una *autonomización en tensión* de lo territorial y lo educativo en el seno del movimiento. Estos procesos se dan un contexto donde se registran situaciones de exclusión en materia de educación para jóvenes y adultxs, como también actuaciones estatales específicas para esta modalidad, tales como el Plan FinEs Primaria o la inclusión de la figura de escuelas de Gestión Social en la Ley Nacional de Educación del año 2006.

L. Caisso reconstruye un espacio heterogéneo y conflictivo donde los contenidos de los debates entre las generaciones de militantes, y entre estos y los estudiantes, se configuran en torno a las propuestas educativas en general y, de manera particular, en torno a objetos como las calificaciones numéricas o los registros de asistencia, dando cuenta de la presencia ineludible de imaginarios educativos hegemónicos. Queda claro que la vinculación con esos objetos no puede ser eludida: dada la naturaleza ampliada del Estado, lo hegemónico desborda lo estatal para hacerse presente también en las experiencias educativas que se construyen “por fuera” de él. A su vez, y en relación a las prácticas asamblearias, muestra *apropiaciones, resistencias*

---

poder y resistencia de las distintas experiencias educativas, ya sean estas estatales o civiles que buscan el reconocimiento oficial” (Caisso, 2016: 16).

y *subversiones* “inesperadas”. Estas son protagonizadas por lxs estudiantes en relación a propuestas de docentes que en su práctica cotidiana buscan alejarse de algunas características entendidas como propias del sistema educativo oficial, dando cuenta del particular involucramiento político de lxs estudiantes.

Por último, focaliza en los saberes cotidianos de lxs militantes apropiados en función de su experiencia política en el sector territorial. Dicha apropiación —como una experiencia educativa más de la cotidianeidad del movimiento analizado— influyó en la construcción de ciertas nociones educativas y políticas que atravesaron al *bachillerato popular* y al espacio FinEs, explicando en parte la dinámica de *autonomización en tensión* en que se desarrolló la relación entre los denominados sector territorial y educativo. Al interior de cada una de las generaciones de militantes, mientras unos habían aprendido a construir políticamente en torno de la gestión, otros especializados en tareas educativas, consideraban que los saberes de la *gestión* colisionaban con los ideales de la *lucha* que debían llevar adelante frente al estado. A partir de un episodio social dramático, Caisso, expone la reconversión generacional de una de las militantes territoriales a una posición más similar al lugar que ocupan los activistas educativos. Esa reconversión pone en primer plano procesos hegemónicos en los cuales se inscribe la actividad cotidiana de lxs militantes, procesos que —puestos en relación con momentos anteriores— permiten comprender las transformaciones sociales en que se inscriben las experiencias individuales.

En este caso, la oficialización del *bachillerato popular* nunca fue obtenida, lo que condujo —en confluencia con otros procesos conflictivos— a su cierre definitivo.

#### d. *El bachillerato popular* de Rosario en el marco de un movimiento social y sus relaciones con el Estado:

En su tesis de grado de la Licenciatura en Antropología, Marilín López Fitipaldi (2015),<sup>20</sup> se propuso indagar acerca de las problemáticas socioeducativas que se abren a partir del proceso de construcción de un *bachillerato popular* como parte del proyecto político de un movimiento social de la ciudad de Rosario (Santa Fe). En su trabajo identifica distintos procesos que fueron configurando el contexto en que se crea el *bachillerato popular* como parte del proyecto político del movimiento social. En primer lugar, en términos de un campo de demanda y negociación con el Estado en torno a la “lucha por la tierra”, que definió y fue definido por cierta concepción en torno a la autonomía y la construcción política territorial. Este campo de disputa perfiló modos de relación con el Estado y constituyó una experiencia formativa para lxs *militantes* del movimiento social que pondrían en juego tanto para la creación del *bachillerato popular* como para la lucha por el reconocimiento del mismo.

La experiencia previa del movimiento social en el desarrollo de actividades educativas fue articulándose con otros procesos simultáneos, que refieren a la configuración de experiencias educativas emergentes en el campo de los movimientos sociales y organizaciones de los sectores populares, entre las cuales los denominados *bachilleratos populares* fueron ocupando un lugar cada vez más relevante. Otros procesos sociales y educativos tienen que ver con las condiciones de deterioro del sistema educativo y la creciente exclusión de los sectores populares del mismo a partir de las políticas neoliberales de los años noventa. Se suman

---

20 Investigadora del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

a estas transformaciones en las políticas educativas, especialmente con la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional en el año 2006, que renovaron las posibilidades de articulación entre el Estado y la sociedad civil en el campo de la EPJA y a partir de la nueva figura de gestión social, elementos que se convirtieron en objeto de demanda de los movimientos y organizaciones sociales.

Reflexiona en torno a las complejas relaciones que se van tejiendo entre la experiencia educativa y el movimiento social, a partir del análisis de la presencia del bachillerato en un *acampe* del movimiento. Considera que el *acampe* se constituyó en una instancia privilegiada para ensayar entrecruzamientos entre los conocimientos trabajados en el aula y la disputa política entablada por el movimiento social. Así, va mostrando cómo, a su vez, el bachillerato se fue entramando en las actividades políticas de la organización, tensionando sentidos en torno a la “pertenencia” fuente de conflictos tanto para docentes como estudiantes. De este modo, se trascienden ciertas “fronteras”, reales o imaginadas, que distinguen al *bachillerato popular* del movimiento social. En consecuencia, la forma en que se fueron reconfigurando las relaciones entre la experiencia educativa y el movimiento social a partir del contexto del *acampe*, implicó la posibilidad de potenciar el proyecto educativo y visibilizar la construcción política de la organización.

Al igual que en los abordajes anteriores, podemos observar una trama en la que entran en relación tradiciones educativas diversas, que refieren tanto al ámbito de la educación “tradicional” como al heterogéneo campo de la “educación popular”, apropiadas por docentes y estudiantes que se involucran en la construcción cotidiana del *bachillerato popular*. De este modo, en procesos tales como la evaluación y el uso de la libreta de calificaciones, antes que la reproducción de tendencias hegemónicas, lo que observa

es una resignificación de objetos culturales asociados a la educación oficial, pero que en un nuevo contexto pueden tomar sentidos diferentes y potenciar el proyecto político-pedagógico del movimiento social.

Al igual que todas las iniciativas, este espacio también atravesó procesos vinculados a la *lucha por el reconocimiento oficial*. López Fittipaldi sostiene que esto puede ser mejor comprendido a la luz de las complejas relaciones de disputa y negociación que se fueron entablando entre movimiento social y Estado durante los años previos de “la lucha por la tierra”. Luego de estos sucesos, se pusieron en marcha ciertas adaptaciones y reformulaciones al interior del proyecto educativo, en pos de su adecuación a cierto “modelo escolar” considerado más apropiado según los requerimientos ministeriales. Estos se plasmaron en aspectos organizativos y materiales, pero también en la reconfiguración de ciertos sentidos en torno al proyecto educativo y su relación con la escuela oficial.

En definitiva, tanto este último análisis como los anteriores muestran que los *bachilleratos populares*, así como cualquier otra escuela, son construcciones dinámicas en permanente reconfiguración. En consecuencia, las relaciones y prácticas que se ponen en juego en la construcción cotidiana del *bachillerato popular* se van configurando y reconfigurando en tensión y articulación con los sentidos que circulan en torno a lo escolar y lo educativo, con el proyecto político del movimiento social y con el devenir de los procesos de demanda y negociación por el reconocimiento estatal de la experiencia educativa. Estos estudios dan cuenta que la constitución de este tipo de espacios educativos —y sociales— no solo implican una forma particular de acción colectiva sino también de un proceso histórico que delimita, invariablemente, un campo de relaciones con el Estado. Así la tarea del/a etnógrafox implica mostrar las

penetraciones explícitas o implícitas del Estado en la cotidianidad de los sujetos y movimientos sociales, como así también las de éstos en la organización estatal.

## Palabras finales

Es importante destacar que, en conjunto, estas cuatro aproximaciones muestran que no se trata de sobrevalorar ni criticar un análisis en conjunción con la militancia. Puede haber distintos momentos en el proceso de investigación y modalidades de participación del investigador en estos contextos. Como intenté mostrar, se puede ser parte de la organización y militar en algún momento, participar en distintos espacios asociados a la “formación” o a dar clases o poner en marcha estrategias de coinvestigación.

Lo que estos abordajes intentan mostrar no es tan solo la propuesta, intencionalidad o el proyecto de las organizaciones sociales y *bachilleratos populares*, sino más bien, *cómo* se hacen estas cuestiones en las particulares determinaciones sociohistóricas. De esta manera, documentando la vida cotidiana y desentrañando los procesos sociales que la conforman, estos estudios resultan un aporte para una mayor comprensión de los procesos socioeducativos que se ponen en marcha a partir de la iniciativa de las organizaciones y movimientos sociales, en el marco de relaciones históricas con el Estado y coyunturas particulares, ligadas a las reformas educativas que atravesaron a la educación secundaria y de jóvenes y adultxs en las últimas dos décadas.

Ante el cambio de gobierno a nivel nacional desde fines de 2015, y las transformaciones llevadas delante de clara tendencia neoliberal, se abrieron nuevos interrogantes para comprender y explicar el devenir de los *bachilleratos populares*, en los renovados contextos Las experiencias de



lucha y organización realizadas en aquellos tiempos desafiaron y negociaron desde estos lugares las siempre dinámicas y complejas relaciones con el Estado, pero eso será analizado en otra oportunidad.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- Ampudia, M. (2008). El sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos. Territorialización y Desterritorialización de la Periferia. En Elizalde, R. y Ampudia, M., *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenoslibros.
- Barrera M. y Manzanelli, P. (2015). *Principales resultados de pobreza e indigencia 2003–2015. Informe especial, noviembre 2015*. CIFRA (Centro de Investigación y Formación de la República Argentina) – CTA.
- Caisso, L. (2014). *Una escuela como esta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba* (Argentina). [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Educación popular, educación tradicional y hegemonía. Un análisis etnográfico de una demanda estudiantil*. Mimeo.
- Carapezza, E. y Rodríguez, S. (octubre de 2006). *Antropología, organizaciones sociales y educación popular. Bachilleratos de jóvenes y adultos de educación popular*. Trabajo presentado en VII Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas. INAPL. Buenos Aires, Argentina.
- Carvalho Rosa, M. (2009). A “forma movimiento” como modelo contemporáneo de açõcoletiva rural no Brasil. En Grimberg, M., Fernández Álvarez, M. I. y Carvalho Rosa, M. (eds.), *Estado y movilización social: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*, pp. 53–71. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – Antropofagia.
- Colombari, B., Iorio, S. y Molina M. (2012). Listado de Bachilleratos populares del área Metropolitana. En *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, núm. 6. En línea: <<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/osera/article/view/5806>> (consulta: 09–10–2020).

Córdoba, M. y Rubinstein, M. (noviembre de 2010). "Ni privado ni estatal, bachillerato popular..." *Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial*. Trabajo presentado en II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Curá, F. (2009). *El proyecto del Centro Educativo Las Tunas: prácticas y sentidos de la militancia política en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires*. [Tesis de licenciatura]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_. (2012). Organizaciones sociales, estado y políticas: un estudio etnográfico sobre el proceso de conformación de un *Bachillerato Popular* en el área metropolitana de Buenos Aires. En *Revista de Antropología y Sociología VIRAJES*, vol. 14, núm. 1, pp. 95–116.

\_\_\_\_\_. (2013). *De militar los barrios a militar el Estado. Etnografía sobre modalidades de acción colectiva, procesos de militancia e involucramiento político juvenil*. Ponencia presentada en la X RAM. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Danani C. (2012). La otra década de reformas de las políticas sociales y laborales. Argentina, 2002–2010. En *Revista Ciencias Sociales*, núm. especial, pp. 59–72.

Dorado, A., Echegaray, G. y Ruiz, C. (noviembre de 2010). *La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares*. Trabajo presentado en II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Elizalde, R. (2008a). Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la EDJA. En Elizalde, R. y Ampudia, M., *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.

\_\_\_\_\_. La escuela como organización social. En *CONTRAPUNTO Prensa Alternativa*. En línea: <[http://prensacontrapunto.com.ar/index.php?option=com\\_content&task=view&id=662&Itemid=32](http://prensacontrapunto.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=662&Itemid=32)> (consulta: 05–11–2008).

\_\_\_\_\_. (2010). Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En Dal Ri, N. M. (org.), *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*. Marília: Oficina Universitária – Procoas – Cultura Académica.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México, IPN – DIE.
- Fernández Álvarez, M. I. (2007). De la recuperación como acción a la recuperación como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las recuperaciones de fábricas. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 25. Buenos Aires.
- Fernández, A. M., Calloway, C. y Cabrera, C. (2009). *Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas*, vol. XVI, pp. 223–230. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- García, J. A. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado*. [Tesis de maestría]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. En línea: <[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1741/uba\\_ffyl\\_t\\_2011\\_se\\_garcia.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1741/uba_ffyl_t_2011_se_garcia.pdf?sequence=3&isAllowed=y)> (consulta 09–10–2020).
- Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GEMSEP (2015). 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Debate de las Coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, Red de Bachilleratos Populares Comunitarios y Batalla Educativa. En *Cuadernillo de debate*, núm. 1. Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe preliminar*. Buenos Aires.
- Gentili, P. (1994). Reestructuración productiva, ajuste neoconservador y políticas de formación profesional. En *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gramsci, A. (1985). *La política y el Estado moderno*. Buenos Aires, Planeta Agostini.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- Grimberg, M. (1997). Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984–1990. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras – Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

- Grimberg, M., Manzano, V. y Fernández Álvarez, M. I. (2004). Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas. En Bonetto, M. S., Casarin, M. y Piñero, M. T. (comps.), *Escenarios y nuevas construcciones identitarias en América Latina*, pp. 185–198. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Guber, R. (2001). La observación participante. En *La etnografía, método, campo y flexividad*. Bogotá, Grupo Norma.
- Heller, A. (1972). La estructura de la vida cotidiana. En *Historia y vida cotidiana*, Barcelona, Grijalbo.
- Hintze, S. (2007). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires, Espacio.
- Holy, L. (1984 [1998]). Teoría, metodología y proceso de investigación. En Ellen, R. F. (comp.), *Ethnographic Research. A Guide of General Conduct*, pp. 13–34. London, Academic Press.
- Kosik, K. (1963). La totalidad concreta. En *Dialéctica de lo concreto*, pp. 53–76. México, Grijalbo.
- Manzano, V. (2005). Desocupados, “piquetes” y acción estatal en Argentina: Un análisis etnográfico de la configuración de procesos políticos. En *Actas de la VI Reunión de Antropología del MERCOSUR*. Montevideo, Uruguay.
- \_\_\_\_\_. (agosto de 2007). *Trabajar con los planes: etnografía de las modalidades de trabajo en las tramas políticas y cotidianas del Gran Buenos Aires*. Ponencia presentada en 8.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2011). El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires. En Grimberg, M., Ernández Macedo, M. y Manzano, V. (eds.), *Antropología de tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Menéndez, E. (2000). La dimensión antropológica. En *Contextos, sujetos y drogas*, pp. 79–98. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- Meneyián, M. (2007). *Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada*. Trabajo presentado en IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995). *Diferentes o Desiguales? Dilemas de los Unos y de los Otros (y de nosotros también)*. Trabajo presentado en V Reuniao do Merco Sul. Brasil.
- Montesinos, M. P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- \_\_\_\_\_. (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media. En *Serie Informes de Investigación*, núm. 1. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Montesinos, M. P., Neufeld, M. R., Pallma, S., Sinisi, L. y Thisted, J. A. (2005). Experiencias de la diversidad, experiencias de investigación. En *Revista Claroscuro*, año III, núm. 3, tomo II. Rosario.
- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. En *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145–158.
- \_\_\_\_\_. (2010). Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la Antropología Social y Política. En Neufeld, M. R. y Novaro, G. (comps.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (junio de 2013). Sujetos e instituciones educativas en el marco de procesos sociales emergentes en América Latina. Trabajo presentado en XI Reunión de Antropología del Mercosur. Córdoba, Argentina.
- Neufeld, M. R. y Cravino, M. C. (2001). Los saqueos de 1989 y la cotidianeidad de los sectores populares del Gran Buenos Aires. Pasado y presente de una experiencia formativa. En *Revista de Antropología*, vol. 44, núm. 2. Sao Paulo. Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo.
- Pacheco, M. y Hernández, D. (marzo de 2009). *El porvenir de la utopía. El bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso*. Trabajo presentado en 1º Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina. Ciudad Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Quirós, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Antropofagia.
- \_\_\_\_\_. (2011) *El porqué de los que van: Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución, una lectura de Gramsci*. México, DIE, CINVESTAV, IPN.
- \_\_\_\_\_. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C., *The Cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. New York, State University of New York.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, El Colegio de Michoacán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En Lagos, M. y Calla, P., *Antropología del Estado*, núm. 23, pp.117–139.
- Rubinstein, M. (abril de 2010). ¿Educación Popular o Sistema Educativo Oficial? Conflictividad con el Estado". Trabajo presentado en 1.º Seminario Taller de Antropología y Educación. Huerta Grande, Córdoba.
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires. Buenos Aires, Biblos.
- Sigaud, L. (2004). Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 20. Buenos Aires.
- Swampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires, Argentina. En Sverdlick, I. y Gentili, P. (comps.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Thompson, E. P. (1981). *La miseria de la teoría*. Barcelona, Crítica.

Yuchak, M. (2012). Coordinadora por la Batalla Educativa Bachilleratos Populares abiertos (a junio 2012). En *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, núm. 6. En línea: <<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/osera/article/view/5806>> (consulta: 09-10-2020).

Williams, R. (1980). La hegemonía. En *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

## Bibliografía de consulta

De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. En OSAL, núm. 5. En línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>> (consulta: 09-10-2020).

Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana: un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires. En *Revista de Sociología e Política*, vol. 17, núm. 32, Curitiba.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.

Indec (2020). Empleo y desempleo. Serie histórica. Tasas del mercado laboral. Tasa de desocupación. Total de aglomerados urbanos. En línea: <[www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar)> (consulta: 09-10-2020).

López Fittipaldi, M. (2015). Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un "Bachillerato Popular" en la ciudad de Rosario. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.

Manzano, V. (2004). Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica. En Neufeld, M. R. (comp.), *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. [Ficha de cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2007). *Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a Estudiar: un estudio de casos sobre el "espacio puente"*. [Inédito].

---

\_\_\_\_\_. (2008). *La implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la provincia de Buenos Aires: aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario*. [Inédito].

Wallace, S. (1998). Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales. En Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comp.), *Antropología Social y Política*. pp. 329–357. *Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.

## Normativa

Congreso Nacional de Argentina. (8 de julio de 1884). Ley de Educación Común. [Ley 1420 de 1884].

Congreso Nacional de Argentina. (29 de abril de 1993). Ley Federal de Educación. [Ley 24195 de 1993].

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (17 de septiembre de 2002). Ley De Extensión De La Escolaridad Obligatoria. [Ley 898 de 2002].



## Capítulo 8

### “Ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer”

Experiencias juveniles en Centros Educativos de Nivel Secundario, reflexiones desde un enfoque relacional

*Horacio Paoletta*

### Introducción

Este capítulo se propone reflexionar acerca de cómo viven e interpretan su escolaridad lxs jóvenes que asisten a instituciones de educación secundaria para jóvenes y adultxs. Aspecto que se torna especialmente relevante en el marco de la obligatoriedad del nivel de educación secundaria.<sup>1</sup> En particular analizo el caso de los Centros Educativos de Nivel Secundario<sup>2</sup> (CENS) en la Ciudad de Buenos Aires.<sup>3</sup>

---

1 Establecida por la Ley de Educación Nacional 26206 de 2006 y, previamente en la Ciudad de Buenos Aires, establecida por la Ley 898 de 2002.

2 Son instituciones de nivel secundario de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Para la inscripción es requisito ser mayor de 18 años y poseer estudios primarios completos. La duración total de la cursada es de tres años, de lunes a viernes, con una duración diaria de aproximadamente cuatro horas. Los CENS funcionan en distintos turnos, poseen distintas especialidades y se reconocen estudios cursados por sistema de equivalencias. *Cfr.* <http://www.buenosaires.gob.ar/>.

3 El presente capítulo fue parte de los avances de la investigación de doctorado, dirigida por María Rosa Neufeld en la que abordé, desde una perspectiva socio antropológica, las experiencias de jóvenes que asisten al nivel secundario para jóvenes y adultos en el marco de las políticas socioeducativas orientadas a la modalidad (Paoletta, 2019). Una primera versión de este trabajo

Existen pocos estudios acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)<sup>4</sup> y sobre el nivel medio de esa modalidad en nuestro país (Brusilovsky, 2006; de la Fare, 2011; Finnegan, 2012; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010). Por otra parte, la perspectiva de quienes participan de la EDJA ha sido poco trabajada a partir de abordajes cualitativos que no refieran específicamente al trabajo con biografías (de la Fare, 2011). Los estudios que retomo, como los de Sinisi, Montesinos y Schoo (2010), Montesinos *et al.* (2010) y de la Fare (2013) son excepciones a esta vacancia, dado que analizan desde la perspectiva de lxs estudiantes las trayectorias socioeducativas y experiencias de jóvenes y adultxs que asisten a CENS en la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense respectivamente. Asimismo, los trabajos de Montesinos y Pagano (2012) y Lorenzatti (2012), en el nivel primario de enseñanza, y García (2013), en Bachilleratos Populares, dan cuenta de las experiencias y perspectivas de lxs estudiantes en EDJA.

A los CENS (como a otras instituciones de la modalidad) asisten estudiantes de diversas edades, por lo que han sido caracterizados como un espacio de intenso encuentro intergeneracional, cuestión que interpela a lxs propixs sujetxs que allí se encuentran y que constituye, además, un campo de exploración pendiente (Montesinos *et al.*, 2010)<sup>5</sup> del cual, por otra parte, no se da cuenta simplemente estudiando a cada uno de los grupos etarios por separado y para lo cual, como espero mostrar en este capítulo, resulta además sumamente enriquecedor realizar observaciones de las prácticas de lxs sujetxs involucradxs (especialmente en clases entre otros

---

se presentó en el XI Congreso Argentino de Antropología Social (Rosario, 2014) y contó con las lecturas y sugerencias de Liliana Sinisi.

4 Denominada también de muchas otras maneras (Finnegan, 2012).

5 Un primer abordaje de estos encuentros fue realizado en Paoletta (2013).

espacios) que complementen las aproximaciones centradas principalmente en entrevistas.

En este capítulo, busco profundizar el análisis de las *experiencias* de jóvenes que cursan sus estudios secundarios en CENS. Para ello, abordo desde un *enfoque relacional* distintos sentidos y prácticas<sup>6</sup> de jóvenes estudiantes y adultxs (como ser otrxs estudiantes y docentes) en torno a la edad y considero cómo en estos procesos intervienen distintas dimensiones que trascienden las instituciones. Para ello me baso en el trabajo de campo que realicé en dos CENS de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>7</sup> En el CENS A, el mismo fue entre fines del año 2012 y la totalidad del ciclo lectivo 2013. Dicho CENS comenzó sus actividades a principios de la década del 2000, funciona por la mañana en las instalaciones de un centro educativo de nivel superior y el título que otorga es

---

6 Entiendo por *sentidos* a aquellas construcciones sociales mediante las cuales lxs sujetxs significan y comprenden sus experiencias en la vida cotidiana. Los sentidos tienen un origen que se vincula a la interacción con otrxs y se imbrican en procesos históricos. El "significado" (producto, orden de lo institucionalizado y de la herencia social) y el "sentido" (proceso, de carácter opaco al sujeto en sus prácticas cotidianas y del orden de lo intersubjetivo que implica el encuentro de voces) aluden a dos dimensiones constitutivas de la realidad entendida como construcción social, en tanto los sentidos que emergen conservan o transforman los significados preexistentes evidenciando el posicionamiento de lxs sujetxs. Al mismo tiempo, el sentido tiene la potencialidad de instituirse como significado en el futuro. El proceso de construcción de sentidos supone diversidad y confrontaciones, contradicciones e incoherencias no transparentes para lxs sujetxs (D'Aloisio, García Bastán, Sarachú Laje, 2010). Por otra parte, en las últimas décadas toma fuerza el interés por las *prácticas* (y quien las realiza, el sujeto) con el objetivo de dar cuenta de las relaciones y mutuas implicancias que se producen entre acción humana y "el sistema", buscando explicar el origen, la reproducción y el cambio de forma y significado de determinada totalidad socio - cultural (Ortner, 1984). Tal como advierte Bourdieu el interés por la práctica, con lógica y fines propios, destaca aspectos como las "estrategias" y los "usos" que ponen en marcha las personas más allá de la preocupación por las "reglas" (Bourdieu, 1988).

7 El trabajo de campo incluyó observación y registro de clases y de diversas actividades (actos, salidas didácticas, recreos, reuniones de docentes, etcétera), charlas informales y entrevistas con estudiantes, docentes, directivxs, personal de las instituciones, supervisorxs y agentes vinculadxs a la gestión en la EDJA (de la órbita de Nación y Ciudad de Buenos Aires) y relevamiento de distinto tipo de materiales (estadístico, didáctico, normativo, etcétera).

el de Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas. En el CENS B realicé trabajo de campo durante el año 2015. Comenzó sus actividades a mediados de la década de 1980, funciona por la tarde, actualmente en las instalaciones de un sindicato, y posee la misma especialización que el CENS A. Ambos están en barrios ubicados en el centro geográfico de la ciudad. Si bien se localizan en zonas habitadas por sectores medios y medio-altos a los cuales pertenecían algunxs de lxs estudiantes, también asistían estudiantes de barrios cercanos, así como de barrios pobres de la Ciudad y de la zona sur y oeste del conurbano bonaerense.

En el caso de los CENS de la Ciudad de Buenos Aires, un estudio de Krichesky, Cabado, Greco y Saguir (2013) señala que en 2011 asistían a estas instituciones 13.448 estudiantes. Asimismo, destacan la “novedosa presencia de población joven en CENS, como rasgo característico de los últimos años”,<sup>8</sup> <sup>9</sup> presencia que “se agudiza en los CENS que están ubicados en la zona sur, cercanos o circundantes a barrios precarios/villas miserias” (Krichesky *et al.*, 2013: 9). Independientemente de las tendencias a lo largo de los últimos años, en las instituciones en que realicé trabajo de campo se destaca la presencia juvenil: en el CENS A, durante el 2012 el 80% de lxs inscripzs tenía 29 años o menos y durante

8 Allí presentan el siguiente cuadro:

Variación porcentual de la matrícula por grupos de edad según años. CABA, años 2000 y 2011.

Años	Edades			
	Hasta 20 años	21 a 29 años	30 años y más	Total
2000	2.082	4.933	6.251	13.266
2011	4.204	5.180	4.064	13.448
Variación porcentual	101,9	5,0	-35,9	1,4

Fuente: Elaboración de lxs autores en base a Relevamiento Anual 2000 y 2011.

9 Asimismo, el requisito de 21 años como edad mínima para el ingreso a los CENS fue reducido a 18, aunque ello podría estar dando cuenta del hecho de que ingresaban a los CENS alumnx con menor edad que la establecida (Roitenburd, González, Belmes y Foulkes, 2003).

el 2013 el 76 % de lxs inscripchs tenía 29 años o menos.<sup>10</sup> Y en el CENS B, en el 2015 el 58,5% de lxs estudiantes tenían 29 años o menos.<sup>11 12</sup>

Por otra parte, en las reuniones preparatorias de la V CONFITEA, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales propusieron cambiar la denominación de “Educación de Adultos” por “Educación de Jóvenes y Adultos” para designar más claramente la presencia juvenil y sostiene Acín (2013) que, a partir de entonces, varios países latinoamericanos han adoptado esa denominación. En Argentina, la Ley de Educación Nacional de 2006 se refiere a Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como,

La modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (Ley 26206, 2006, art. 46)

## Las experiencias de jóvenes desde un enfoque relacional

Pensar las *experiencias* de jóvenes que asisten a los CENS supone analizar los procesos sociales a partir de las

---

10 Lxs inscriptxs fueron aproximadamente 180 (2012) y 160 (2013) estudiantes, pero existe un alto porcentaje que se inscribió y nunca asistió o que dejó los estudios durante el año.

11 Lxs inscriptxs fueron aproximadamente 100 (2015), también existiendo un alto porcentaje que se inscribió y nunca asistió o que dejó los estudios durante el año.

12 Tanto profesorxs que trabajaban en otros CENS como estudiantes que asistieron a otros CENS en años anteriores, refirieron que en algunos (localizados en otros barrios y otros turnos) existe mayor número de adultxs que en los CENS en que se trabajó, mientras que en otros la cantidad de adultxs era aún más reducida, lo que estaría dando cuenta de la variabilidad de las proporciones de jóvenes y adultxs entre instituciones.

relaciones históricamente vividas de lxs sujetxs (Ulin, 1990) considerando el modo en que viven e interpretan los procesos sociales en que se encuentran involucradxs, haciendo eje en los significados que atribuyen a sus acciones (Santillán, 2007; Thompson, 1984; Ulin, 1990). Asimismo, según Rockwell el contenido de la *experiencia escolar* varía de sociedad a sociedad y de escuela a escuela y “conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente” (Rockwell, 1995: 14). En este contexto, lxs sujetxs seleccionan, interpretan e integran, a su manera, los elementos que se presentan en los espacios escolares realizando diversas apropiaciones (Rockwell, 1995; 1996).

Abordaré aquí las *experiencias* de jóvenes en los CENS considerando distintos sentidos y prácticas en torno a la edad desde un *enfoque relacional*. Como sostiene Menéndez, analizar un proceso social en que operan dos o más actores significativos...

Implica tomar en cuenta las características propias de cada actor, pero sobre todo centrarse en el proceso relacional que se da entre los diferentes actores sociales, dado que el proceso relacional constituye una realidad diferente a la obtenida de la descripción y análisis de cada uno de los actores en términos particulares y aislados. (2010: 295)<sup>13</sup>

Asimismo, retomo los aportes de Achilli quien sostiene que el eje en el análisis de los procesos desde un enfoque relacional supone entre otras cuestiones “un esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática

---

13 Asimismo, es importante destacar en el proceso de investigación al propio investigador. Al analizar cuestiones como los sentidos acerca de lxs jóvenes se corre el riesgo de generar en parte lo que se busca, procuré por ello realizar preguntas abiertas durante las entrevistas y relacionar los sentidos relevados con las observaciones directas.

analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (2005: 17).

Pensar las experiencias de lxs jóvenes estudiantes configuradas en relación con otrxs sujetxs de las instituciones presenta una visión complementaria de aquellos estudios que centran su atención en directivxs y docentes, quienes son solo una parte de lxs sujetxs de la EDJA. Y dar cuenta de distintas dimensiones que intervienen en ello permite pensar los CENS (y las instituciones educativas en general) más allá de sus expresiones locales. Asimismo, para nuestro análisis resulta central la observación directa de las instancias de interacción.

Finalmente, a los fines del presente trabajo, considero “jóvenes” a quienes tienen 29 años o menos, sin embargo, cabe mencionar que las edades de la vida, entre ellas la juventud, fueron estudiadas desde la antropología mostrando que, en tanto categorías sociales, son productos históricos y socioculturales (Padawer, 2008). Estas categorías se configuran — reconfiguran en los ámbitos locales concretos, en relación con contextos más amplios y en el marco de las interacciones cotidianas de manera relativamente flexible y en permanente tensión, dado el carácter relacional de la “juventud”, en tanto se es “joven” respecto de alguien (Bourdieu, 1990).

En adelante analizo en primer lugar, diferentes sentidos que circulan en los CENS acerca de lxs jóvenes. En segundo lugar, exploro algunas dimensiones que amplían y complejizan los modos en que se producen estos sentidos, prestando atención principalmente a la perspectiva de lxs adultxs. Finalmente, analizo cómo es recibido lo anterior por lxs jóvenes y cuáles son sus distintos posicionamientos.

## Acerca de “jóvenes” y “adultxs”

La asociación que se establece comúnmente entre la escuela secundaria y estudiantes menores a los 18 años se ve interpelada en las instituciones educativas para jóvenes y adultxs, en donde tanto unxs como otrxs pueden ser estudiantes y docentes. Por otro lado, una característica de los CENS es que, a diferencia de la escuela secundaria “común”, no existe una correspondencia más o menos constante entre año de estudio (primero, segundo, etcétera) y edad; así, dentro de un aula pueden cursar personas de muy diferentes edades siempre que hayan cumplido (al menos teóricamente) los 18 años. En este contexto, en las charlas con quienes concurren al CENS o durante las clases fue usual oír distintas referencias acerca de lxs estudiantes en las que la edad era un componente central.

Fuera y dentro del aula el trato cotidiano entre estudiantes jóvenes y adultxs solía ser amistoso y de colaboración (por ejemplo, charlaban, se prestaban libros o explicaban cuestiones vinculadas a las materias). En los recreos, algunxs jóvenes y adultxs compartían el desayuno o la merienda y me contaron acerca de reuniones de estudio en casas a las que concurrían personas de distintas edades. Por momentos el conflicto se hacía presente con gestos o comentarios en el aula, pero se evitaba la confrontación directa. De todos modos, en las entrevistas y charlas informales con estudiantes adultxs y docentes escuché gran cantidad de críticas y quejas respecto de lxs más jóvenes.<sup>14</sup> En adelante presento algunos los sentidos más recurrentes bajo distintos subtítulos, los cuales sin embargo suelen presentarse de manera combinada.<sup>15</sup>

---

14 Lo que permite pensar, a modo de avance de lo que se desarrollará más adelante, que las entrevistas pueden constituir un modo muy particular de práctica en la cual los sujetos también despliegan “usos” particulares de la cuestión de las edades.

15 En cada cita aclaro entre paréntesis nombre, edad y CENS de lxs estudiantes, y nombre y CENS



“Porque gritan, porque molestan, porque se levantan, porque...”:

Las siguientes expresiones tienen que ver con los comportamientos deseables en lxs estudiantes y constituyeron uno de los principales motivos de queja por parte de lxs adultxs. Por un lado, incluyen lo que sería una actitud predispuesta y activa hacia el aprendizaje asociado con: la participación en las clases, el cumplimiento de las consignas, el esfuerzo personal, la responsabilidad. Por otro lado, lo que a veces se denomina como “conducta”, que supone cuestiones vinculadas al orden, al silencio, al respeto y la convivencia.<sup>16</sup>

En este sentido, lxs docentes sostuvieron que lxs adultxs serían más silenciosxs, respetuosxs, más correctxs con lxs profesorxs, más responsables y esforzadxs, faltarían menos, etcétera. A lxs jóvenes por su parte, lxs describieron como más ruidosxs, indisciplinadxs y en ocasiones con problemas de convivencia respecto de lxs adultxs, como quienes no respetan horarios, también como más irresponsables y rebeldes. El profesor Pedro del CENS A, sostuvo que el incremento de jóvenes que percibe en los cursos es algo que:

—Se nota en los CENS en cuanto al ruido que hay que antes no existía y cuestiones de disciplina y de convivencia que antes tampoco existían. (profesor Pedro, CENS A)

—Los jóvenes hablan y ríen en el fondo y la profesora Susana sonríe y me dice “son unos infantiles estos.” [...] Luego continúa diciéndome que no puede ser que lleguen veinte minutos después a la clase y se vayan veinte minutos antes, me dice que son grandes, que tienen que entender lo obligatorio, que tienen que respetar los turnos

---

de lxs profesores (que en su totalidad tenían más de treinta años, lo que los posiciona en la categoría de adultxs que utilizo aquí convencionalmente). En todos los casos los nombres fueron cambiados.

16 Apelando a esta dimensión, docentes y estudiantes clasificarán cursos y grupos de estudiantes de los CENS como mejores o peores.

para hablar, “hasta en la primaria saben respetar los turnos para hablar”. (registro de campo, profesora Susana, CENS A)

—No son responsables en el trabajo, fundamentalmente. No son responsables. Les cuesta mucho trabajar con independencia. [...] Después, vienen con sus vicios: están con el celular, y eso perturba... (profesora Marta, CENS B)

Las expresiones más duras solían provenir de lxs estudiantes adultxs, quienes sostuvieron que no son buenos compañerxs, son menos educadxs que lxs mayores, no respetan a lxs profesorxs, lx enfrentan, le discuten, hablan en clase, dicen groserías, molestan, etcétera:

—A la gente más grande le fastidia la gente chica. [...] Por estas cosas: porque gritan, porque molestan, porque se levantan, porque... [...] Veo mucha falta de respeto: contestan, se levantan y se van sin pedir permiso. Está bien, es un colegio de adultos, pero tenés otro adulto enfrente, que es el profesor. Mínimo: “permiso, me voy”. No, nada. Están muy pendientes del recreo, diez y cuarto se levantan y se van. Están todavía en la pavana... [...] Veo eso: mucha falta de respeto, mucha prepotencia, mucho “me río y qué me importa si escucha o si no escucha el compañero”. Es complicado tenerlos tan mezclados. [...] Se desbandan, claro. Quedan libres o desapruaban todas las materias. Claro, llega la evaluación y tienen la mitad de la carpeta, si tienen una carpeta. A veces ni copian, o molestan; son muchos los puntos... (estudiante Noelia, 33 años, CENS A)

—Inclusive, cuando empezás en el CENS, lo primero que te dicen los profesores es: “celular, no”. O sea, no te lo tienen que repetir quinientas veces, no sos un nene de cinco años, sos una persona adulta. [...] O que por ahí la profesora está hablando y vos te das cuenta... o sea, vos como alumno te estás dando cuenta de que el pibe lo está re gastando al profesor. [...] Entonces, a ver, somos personas adultas, no son chicos de 15 años. (estudiante Mabel, 41 años, CENS A)

—Le gritonean o le levantan la voz al profesor... Porque nosotros, de antes, teníamos que el profesor es profesor y se le trata como a un profesor. Y a mí me parece que hoy en día los chicos enfrentan mucho al profesor, y lo discuten. Y por ahí yo me pongo mucho en el lugar de madre, que a veces le quiero poner límites, ponele, y no tenemos la misma relación; no puedo. Yo me sentí incómoda cuando le están faltando el respeto al profesor; y hay mucho de eso ¿eh? (estudiante Mariana, 42 años, CENS B)

—Cuando son muchos jóvenes, terminan imponiéndose, porque no se ponen límites. [...] Hablan mucho, gritan, dicen groserías, molestan. Por ejemplo, hay una persona grande que le cuesta entender, trata de entender, y hay un grupo de chicas o chicos que hablan, cuchichean, molestan: no les importa. (estudiante Roberto, 54 años, CENS B)

## “Hasta que no te nace de vos mismo es imposible”

Como no se adecúan a lo esperado en el CENS, surge la pregunta de por qué vienen. Principalmente me encontré con dos tipos de hipótesis: porque los padres los mandan o por la beca.<sup>17</sup> En ambos casos la motivación para estudiar no es propia, sino movilizada por algo externo. El mayor énfasis en esta explicación fue hallado en el CENS A.

—Hay chicos jóvenes que son... Bueno, no es porque son jóvenes o son grandes que son buenos alumnos. Pero hay otros que por ahí los papás los obligan a hacer el secundario, o el tema de que algunos vienen, yo digo, a hacer sociales... [...] Yo siempre les digo cuando empiezan las clases, sobre todo en primero: “tienen que plantearse para qué vienen y por qué vienen, cuál es la meta y cuál es el fin”. Porque obligándolos, tenés sentada a una persona que viene obligada. Es como decir, hay muchos acá que los obligan los papás a venir, pero no sirve. Para el trabajo en las materias, no sirve. Porque no maneja la voluntad esa persona. (profesora Silvia, CENS A)

—Quizás hay chicos que por ahí no les importa nada, porque lo tienen todo, porque “bueno, si me mandan a estudiar, voy a estudiar”. O sea, para conformar a los padres. (estudiante Mabel, 41 años, CENS A)

En una ocasión presencié el reto de una docente a lxs estudiantes por la falta de cumplimiento con las tareas y la falta de silencio en clase, sostuvo luego que “sabe” que hay quienes vienen a estudiar y quienes vienen por la beca. En otra oportunidad:

---

17 Consiste en un monto anual de dinero a alumnos de Escuelas de Nivel Medio/Secundario de Gestión Estatal del Gobierno de la Ciudad en “situación de vulnerabilidad socioeconómica” (<http://www.buenosaires.gob.ar/>).

—Le pregunto a la profesora por qué motivo piensa que hay más o menos chicos en los distintos CENS y me enumera varias razones de por qué eligen cursar en uno u otro: que se inscriben por cercanía a la casa, por la beca y porque necesitan tener el secundario. (Registro de campo, profesora Constanza, CENS B)

—Hay pibes que no, no vienen a estudiar, no sé si es por la beca exclusivamente, pero es una de las cosas. (estudiante Sergio, 35 años, ex alumno, CENS A)

Las explicaciones sobre que lxs envían los padres y vienen por la beca a veces son complementarias:

—O sea, o vienen por la beca, porque en la familia se necesita, o vienen porque los padres les dicen: “¡Nene hacé algo, andá a la escuela!”. (profesora Luisa, CENS A)

—Yo veo que hay... lo notaba mucho en primer año, que es como una guardería para los padres, porque lo notabas, se veía que los chicos venían porque los padres los traían, no estaba el interés en el chico, en el pibe. [...] Entonces creo que para aquellos chicos que no han terminado por miles de cuestiones, yo creo que hasta que no te nace de vos mismo es imposible. [...] Pero... el tema es que muchos de los que no están no están porque vienen con esa intención: cobrar la beca, la cobran y después... (estudiante Claudia, 40 años, CENS A)

“¡Qué pérdida de tiempo, chicos!”:

En los relatos de lxs adultxs, estuvo presente de distintas maneras la cuestión temporal. Hicieron referencia a lxs jóvenes como quienes “tienen” tiempo dada su corta edad y la ausencia de obligaciones, pero harían un uso del tiempo que se ve como inadecuado, lo “pierden”, lxs adultxs, en cambio ya han vivido y tendrían menos tiempo o sus obligaciones les demandan mucho tiempo, por ello deben recuperarlo u optimizarlo:

—El adulto viene con la preocupación de que necesita el secundario para su trabajo y no quiere perder el tiempo... Por ejemplo, los adultos son reacios a las visitas guiadas; quieren tener clases, quieren que les dé clases, y que las cosas sean lo más claritas posi-

bles. [...] Los mayores te dicen eso: "tengo familia, tengo laburo, tengo mil complicaciones. Quiero venir acá y llevarme algo concreto, rápido". (profesora Luisa, CENS A)

Claudia (estudiante, 40 años, CENS A): —claro, uno lo ve con la experiencia de uno, yo a veces los miro y digo...

Paula (estudiante, 34 años): —"¡qué pérdida de tiempo!"

Claudia: —"¡qué pérdida de tiempo, chicos!", muchas veces con chicos que tenemos afinidad, yo a veces les digo... que se van a arrepentir, porque el tiempo pasa y después bueno, ya está, ya es irreparable, bueh, si, "nunca es tarde" pero bueno, el tiempo pasa. Y vos ves que tienen una capacidad inmensa, pero... [...] Entones bueno, todo tiene su tiempo, lo que pasa en tercero [tercer ciclo] es que te ponés a mirar a cada uno y decís "bueno, este chico no está muy apurado", a mí me apura el tiempo, la edad, yo quiero terminar, quiero seguir estudiando, recibirme y trabajar de lo que me gusta.

—Como dice la profesora Verónica, que dice: "tomaste la decisión de venir, de sentarte ahí y estudiar, estudiá; no pierdas el tiempo". (estudiante Mabel, 41 años, CENS A)

—Porque yo, como adulto, no estoy pendiente del recreo; estoy viendo a ver si entiendo, si no entiendo, porque mi tiempo es el que vale acá adentro. Yo, una vez que salgo, tengo dos nenes, una casa y un marido de los que ocuparme, y es poco el tiempo en el que me puedo sentar a estudiar realmente. O sea que este tiempo, el de la mañana, es el que me sirve a mí. No me importa si viene el recreo o no; si zafo del recreo y ella [la profesora] me puede dar un poco más si no lo entiendo, mejor. En cambio, ellos no: son diez y cuarto y se pararon todos y se fueron. Ni permiso, ni son diez y cuarto, ni nada. [...] Y yo no vengo a perder tiempo, para eso me quedo en mi casa. (estudiante Noelia, 33 años, CENS A)

—Hay un grupo de chicas o chicos que hablan, cuchichean, molestan: no les importa. Porque ellos tienen tiempo de sobra, o lo entienden rápido, o no lo entienden y no les interesa, que es otra posibilidad. (estudiante Roberto, 54 años, CENS B)

Ana (estudiante, 41 años, CENS B): —Yo, por ejemplo, soy muy responsable, no me gusta llegar tarde, me gusta traer todo. Porque eso me ayuda a mí, no es para el profesor, ¿entendés? Y veo que los otros no. Y después reniegan de la nota y eso, pero si no ponen esfuerzo...

Yo: —¿Y con qué tiene que ver esa responsabilidad, para vos?

Ana: —No sé, porque hay algunos más chicos. Yo soy la mayor [del curso], ¿entendés? Yo no tengo más tiempo, digamos; si no lo hago ahora, es como que lo haría... pero no para un trabajo, porque viste que los tiempos de trabajo no son... Entonces, hay otros más jóvenes que no sé...

## “A veces se complica: la familia, el trabajo...”:

Por último, hubo referencias acerca de lxs jóvenes como quienes en general no tienen obligaciones extraescolares propias de lxs adultxs, principalmente trabajar, cuidar a lxs hijxs y atender las cuestiones domésticas:

—Antes, cuando yo empecé, por ahí había chicos más jóvenes, pero ya estaban inmersos en un mundo adulto, en el sentido de que trabajaban, de que por ahí tenían cierta independencia económica, y en ese sentido eran adultos y se manejaban como adultos desde otro punto de vista. Hoy en día, tenés chicos de 18, pero en su mentalidad y en su forma de vida son adolescentes. (profesora Luisa, CENS A)

—Estos seguramente tienen más tiempo, menos responsabilidades —responsabilidad familiares o laborales, porque en general los jovencitos o no trabajan o tienen trabajos sencillos, digamos—, pero aun teniendo tiempo no hacen nada. Fuera del colegio no hacen nada. Y la verdad que muchos de ellos en el colegio tampoco, tampoco... (profesora Marta, CENS B)

—Me dice Paula que el CENS es un lugar de adultos y que hay que aprovechar para estudiar cuando uno es joven, que a veces los chicos acá molestan (y señala con la mirada el curso de 1er ciclo B), que hay que aprovechar de joven que tenés tiempo, que después todo se complica con las obligaciones, los hijos, el matrimonio, el trabajo (registro de campo, estudiante Paula, 34 años, CENS A)

—Ya los que somos grandes... Quizás a los chicos no, pero a nosotros, que tenemos una obligación, que tenemos una casa, que tenemos los chicos... Yo a veces son las dos o tres de la mañana y estoy haciendo tareas, y después, al otro día, no me puedo levantar. Porque estoy cansada, porque encima yo llego a mi casa y también tengo que hacer las cosas de mi casa. O sea, se complica un poco, pero bueno... sigo insistiendo... (estudiante Mabel, 41 años, CENS A)

Daniel (profesor, CENS A): —Entonces vas a ser farmacéutico.

Fernando (estudiante, 38 años): —Quiero ser...

Profesor Daniel: —¡Vas a ser!, yo tengo cuarenta y pico y sigo estudiando.

Fernando: —Sí, pero bueno, a veces se complica, la familia, el trabajo...

(registro de campo, CENS A)

En adelante menciono ciertas características que asumen los anteriores sentidos acerca de lxs jóvenes.<sup>18</sup> En primer lugar, cabe destacar que, si bien suelen encontrarse de manera bastante generalizada, no están extendidos de manera homogénea, siendo entonces más apropiado hablar de matices y tendencias. Éstos son diferentes según el CENS y según refieran a los distintos cursos y estudiantes. Varían también en las mismas personas, que en situaciones diversas podían opinar de formas distintas. Incluso en ciertas oportunidades, principalmente docentes, criticaron las posturas que caracterizan negativamente a lxs jóvenes:

—Y veo también el discurso de desagrado, el discurso negativo, por llamarlo de alguna manera, de varios de los docentes [...], sobre varios de estos jóvenes, porque los ven así, muy jóvenes a los chicos, los ven muy inmaduros, y tienen en la cabeza a ese adulto, responsable, que trabajaba ocho horas, que tenía hijos... (Profesor Miguel, CENS A)

—A ver, ¿quién no fue pibe? Me parece que eso está clarito. Si después de treinta años uno no puede, no digo manejar, pero comprender, las necesidades del adolescente, es un salame con pelo. Estás treinta años acá, vos fuiste adolescente... [...], si vos no fuiste joven y rompiste los quinotos, ¿cómo no vas a entender que rompen los quinotos? (profesor Augusto, CENS B)

---

18 Existe otro conjunto de ideas que no será desarrollado aquí, compartido por muchxs docentes, estudiantes adultxs y también algunxs jóvenes. Combina el modo en que se aprende con las prácticas esperadas de lxs estudiantes en los CENS. En términos generales, lxs jóvenes serían “más rápidos” en comprender los contenidos vistos en las materias. También suele decirse que ellxs tendrían más facilidad para comprender dada su mayor cercanía temporal con la escolarización en la escuela secundaria “común”. Sin embargo, como se sostuvo anteriormente, sus comportamientos en el aula o vinculados a las tareas escolares se alejarían de los esperados. Lxs adultxs, en cambio representan lo inverso, por una parte, tendrían mayores dificultades para comprender, “les cuesta”, pero como contrapartida su comportamiento en el aula y los relacionados a las tareas escolares son muy valorados y se corresponden con lo esperado para lxs estudiantes de CENS. Los sentidos respecto de jóvenes y adultxs, en este caso, configuran así un par de oposiciones donde un aspecto referido como positivo se combina con uno negativo según la edad. Sin embargo, las observaciones no siempre confirmaron estos sentidos.

Además de las críticas a esas visiones negativas, en general docentes y directivxs se mostraron colaboradorxs y afectuosxs con lxs más jóvenes, dispuestxs a hablar con ellxs y comprender sus intereses y problemáticas, pero sin embargo expresan enojo y frustración ante algunas de sus prácticas, es entonces que pueden apelar a los distintos sentidos analizados.

En segundo lugar, los sentidos anteriores no suelen corresponderse con los casos particulares, ningunx de lxs jóvenes que conocí coincide totalmente con las formas en que se lxs caracteriza, de este modo, dichos sentidos funcionan como estereotipos, que por otra parte contribuyen a promover cierta hipervisibilización negativa de lxs jóvenes. Al hablar de estereotipo, me refiero a un conjunto de rasgos que pueden caracterizar a un grupo en su aspecto físico, mental o comportamental y se compone de dos aspectos, la simplificación de la realidad mediante la elección de elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos; y la generalización a toda una categoría que es definida por un conjunto de conceptos sin reflexionar acerca de las excepciones (Perrot y Preiswerk en Sinisi, 1999). Asimismo, los sentidos acerca de lxs jóvenes no son mera reproducción de una realidad, a la vez le dan entidad, producen lo que esperan (Neufeld y Thisted, 1999), y generan en parte las condiciones de posibilidad para similares o nuevos sentidos y prácticas.

En cuanto al *comportamiento*, lxs más grandes solían adecuarse más a un perfil de estudiante silenciosx, laboriosx y centradx en las actividades vinculadas al aprendizaje durante las horas de clase. Mientras que algunxs jóvenes (principalmente varones) por ejemplo, podían hacer chistes con diferentes niveles de transgresión y desafío, no realizar las consignas propuestas, hablar con tono elevado durante la clase o gritar, escuchar música con o sin auriculares mientras hablaban lxs profesorxs, reír, silbar, decir “malas



palabras” y hasta pegar o tirar papelitos a otrxs estudiantes. Esto generaba ruido y pedidos de orden y silencio por parte de lxs profesorxs, incluso retos, solicitudes de que algunxs se cambien de banco (para que no hablen con su compañerx) o pedidos de que se retiren del aula.

De cualquier manera, la variedad es muy grande, expongo dos situaciones registradas en distintos cursos del CENS A, la primera corresponde a un segundo ciclo y la segunda a un primer ciclo:

Situación 1: Es la última hora del viernes. Por momentos aumenta el volumen de las conversaciones de lxs estudiantes y por momentos decrece. lxs más grandes del curso se sientan juntxs, distribuidxs en las dos primeras filas de bancos, frente al pizarrón. Son en total seis. Lxs jóvenes se sientan distribuidxs por toda el aula, en grupos de 3 o 4. Lxs adultxs son más silenciosxs, no gritan, por momentos hablan en voz baja entre sí para explicarse algo relacionado con la materia o para asistirse cuando se atrasaron en copiar algo, parecen atentxs a lo que está diciendo la docente y la miran mientras habla.

Algunos de lxs más jóvenes parecen inquietxs y protagonizan las siguientes escenas. Entra un estudiante al curso y la profesora le pregunta: “¿qué, todavía estabas afuera?”. Se sienta y tira un bollo de papel a otro estudiante que está adelante, quien se da vuelta para ver quién le tiró el papel. En ese momento le suena el teléfono celular a otro estudiante, se levanta de su silla, atiende y se sienta en la fila de bancos de atrás para hablar. Cuando corta el teléfono una compañera le dice: “andá afuera hijo de p...”. Otro estudiante que está sentado todo despatarrado se pone a silbar.

La profesora borra el pizarrón y dice que va a empezar a explicar algo y que siguen con el tema la semana que viene, empieza a escribir en el pizarrón. Mientras escucho que el que estaba tirando papelitos dice: “¡qué puntería!”, se levanta la compañera a la que le tiró el papelito y le pega. La profesora le dice al estudiante que silbaba: “flaco, ¿vos no estás en la clase?”, posiblemente aludiendo al modo en que está sentado y él responde: “no, es que me siento mal, tengo tos”. La profesora se da vuelta y sigue copiando y el chico hace una sonrisa burlona. La profesora se vuelve a dar vuelta y ve al estudiante de los papelitos que estaba haciendo un bollo de papel, le dice: “¿qué hacemos?”. Y empieza a explicar el tema, momento en que el barullo disminuye. Pasan unos minutos y la mayoría parece escuchar con interés, algunxs participan respondiendo o haciendo preguntas.

Finalmente, la profesora se sienta y toma asistencia mientras sube notablemente el volumen de las voces. Un estudiante hace percusión en un banco. Todos hablan con sus compañerxs. Otro estudiante pone música en su celular en un volumen bastante alto, una compañera aplaude al compás de la música y baila sentada. La estudiante que está sentada al lado mío grita: “¡profe, ya son las doce!”, algunxs empiezan a guardar sus cosas, entre ellxs el grupito de gente más grande que se sienta enfrente mío. (Registro de clase, CENS A)

Situación 2: Es el primer ciclo, que tiene fama de ser “problemático”, casi totalmente conformado por jóvenes. La clase es de Contabilidad y están trabajando sobre una guía del cuadernillo de la materia. La profesora va repasando las preguntas que tenían que contestar en sus casas y lxs estudiantes van contestando. La gran mayoría participa de esa dinámica y todxs van corrigiendo lo que tenían en su guía o completando lo que les falta. Todxs trabajan, algunxs hacen preguntas en voz alta sobre el tema y estas las responde la profesora o lxs mismxs compañerxs, como forma de confirmar frente a la profesora si lo que ellxs completaron está bien. (registro de clase, CENS A)

Ambas situaciones reflejan bastante bien distintos climas dentro de un aula. De todos modos, hay que destacar la heterogeneidad, en el primer curso, por ejemplo, en ocasiones todxs trabajaron en silencio y en el segundo pude presenciar retos y quejas de lxs docentes y compañerxs adultxs. También, lxs adultxs pueden referirse a distintos cursos conformados mayoritariamente por jóvenes como “malos” o como “excepcionalmente buenos”. Y cada curso puede variar según día, materia y profesxr. Por otra parte, solo algunxs jóvenes presentaban comportamientos indeseados en las clases (quienes, además, pueden tener buenas calificaciones). Otros aspectos como las llegadas tarde, el incumplimiento de las tareas, “copiarse” en las pruebas, hablar con compañerxs usar el celular en clase (fuertemente cuestionado por docentes y compañerxs adultxs sobre todo en uno de los CENS) se observaron en todxs lxs estudiantes, jóvenes y adultxs.

En cuanto a la *motivación* para estudiar, posiblemente en el caso de lxs más jóvenes los padres o adultxs de la familia

tengan mayor posibilidad de influir en su escolarización, incluso ejerciendo cierta presión para que concurran a cursar, pero durante las charlas con lxs estudiantes, estxs adultxs (y otras personas cercanas) aparecieron incentivándolxs más que obligándolxs. La motivación para estudiar, al igual que en el caso de lxs adultxs, fue señalada como propia y estuvo vinculada a una alta valoración del nivel de educación secundaria y del hecho de poseer los mayores niveles educativos concluidos posibles. Eso se encuentra relacionado principalmente con mejorar la situación laboral, con la posibilidad de continuar con una futura formación post secundaria y con el objetivo de mejorar y lograr el desarrollo de sí mismxs (Paoletta, 2017). Por otra parte, al igual que algunxs jóvenes, algunxs adultxs también solicitan la beca.

En cuanto a que *tienen tiempo y lo pierden*, varixs de lxs jóvenes con quienes hablé se mostraron disgustadxs con no haber concluido el nivel en el pasado y tenían muy presente que la cursada en un CENS es de tres años, por lo que constituye una opción razonable y que optimiza el tiempo ante la cursada de cinco años de la escuela secundaria “común”. Por otro lado, en distintas oportunidades presencié situaciones en las que tanto jóvenes como adultxs expresaban contento por los días en que se suspenden las clases y los tiempos que no son estrictamente de trabajo en el aula, como ser charlas con lxs docentes acerca de temas extracurriculares.

Finalmente, algo que contrasta con lo dicho acerca de lxs jóvenes es que solían tener *obligaciones* entendidas como propias de adultxs. En los CENS a los que concurrimos, algunxs vivían con sus padres, pero otrxs no; algunxs no trabajaban ni trabajaron y muchxs buscaban trabajo o trabajaban (en empleos de variada carga horaria, de manera formal o informal y en ocasiones temporarios o “a prueba”, inserción laboral inestable que muchas veces interfería

en su cursada); y, finalmente, otrxs eran padres/madres. Además, realizaban otras actividades como asistir a diversos espacios formativos (diferentes talleres y cursos en instituciones públicas y privadas), cuidar familiares o realizar deportes. Por otro lado, algunxs adultxs vivían con sus padres/madres, otrxs no tenían hijxs y otrxs no trabajaban, incluso la posibilidad de no trabajar fuera del hogar aparece como una forma de organización familiar para poder asistir al CENS, fundamentalmente en el caso de mujeres. Lo que no quita que realicen tareas domésticas en sus casas.

## **Algunas dimensiones para pensar las perspectivas de lxs adultxs**

En este apartado me propongo analizar distintas dimensiones relacionadas con lo registrado acerca de las edades, principalmente desde la perspectiva de lxs adultxs. Entre las dimensiones más destacadas cabe mencionar: interpretaciones acerca de los CENS (su historia, objetivos, destinatarixs a quienes se orienta la propuesta, proyectos acerca de cómo deberían ser), sentidos sociales extendidos acerca de la juventud y la adultez, expectativas e intereses acerca de la escolaridad secundaria, así como algunas cuestiones relativas al trabajo docente (qué y cómo enseñar en una institución para jóvenes y adultxs).

En cuanto a lxs docentes, los sentidos analizados solían ponerse en juego en aquellos momentos en que sentían frustradas sus expectativas (o creían que ello pueda suceder) de dar clases en un ámbito adecuado: un aula sin ruido ni conflictos, con estudiantes que estén en cierto orden, respetuosxs, con actitud predispuesta al aprendizaje.

Por otro lado, durante el trabajo de campo la totalidad de lxs docentes señaló que lxs alumnxs que concurrían

anteriormente a los CENS eran mayores respecto de lxs que concurren hoy en día.<sup>19</sup> Ello se corresponde con los cambios de normativa y con el aumento de la presencia de población joven en CENS que destaca el trabajo de Krichesky *et al.* (2013) mencionado anteriormente. En distintas oportunidades, el arribo de ciertxs jóvenes y sus prácticas pensadas como propias de la escuela secundaria “común”, fue expresado como una “problemática” que antes no existía en los CENS y que contrasta con lxs sujetxs para lxs cuales fueron creados: adultxs y trabajadorxs.<sup>20</sup> En el siguiente fragmento de entrevista, la profesora Silvia refería a las actitudes de lxs jóvenes, mencionando la dificultad de trabajar con ellxs, quiénes serían lxs sujetxs que concurrían anteriormente y quiénes en la actualidad (mayores y menores de 21) y la comparación del CENS con la escuela secundaria “común” y sus destinatarixs:

Silvia (profesora, CENS A): —Porque vos decís, “¡estoy en un CENS para adultos!”. En [escuela] media, que pase eso, por ahí decís: “bueno, son adolescentes”, pero ya en un CENS, que sean esas las actitudes, ¡no va! [...]. Lo que pasa es que la problemática es desde que se bajó la edad, acá antes era para mayores de 21. Después, se bajó la edad y todos los repitentes de media vienen acá, a los CENS, y traen las actitudes. Si repitieron en media es porque no fueron buenos estudiantes, entonces las actitudes de media las trasladan al CENS; por eso nos es dificultoso trabajar con este tipo de alumnos. Yo: —¿Y antes cómo era?

Silvia: — ... no iban a perder el tiempo, se iban a capacitar y se dedicaban al estudio. O como pasa acá, en el caso de ellos [los mayores], no vienen a perder el tiempo, vienen a capacitarse y realmente se ocupan. El resto de los chicos no sé cuándo se van a recibir. Estando en tercer ciclo, no se preocupan por decir: “bueno, de una vez por todas termino mi secundario”.

---

19 Lo cual fue sostenido también por lxs directivxs de ambos CENS, directivxs de otros CENS, por supervisorxs y agentes vinculados vinculadxs a la gestión en la EDJA (de la órbita de Nación y Ciudad de Buenos Aires).

20 Lo que conlleva una serie de esfuerzos que varían de un CENS a otro, para que lxs jóvenes se adecuen al nuevo ámbito.

Si bien varixs docentes sostuvieron una visión muy crítica acerca de lxs jóvenes y llegaban a sentir la presencia juvenil como un deterioro de las condiciones en que trabajan, en general se mostraron bien dispuestxs respecto de su ingreso y permanencia en los CENS, lo que los diferenció de lxs estudiantes adultxs.

Por su parte, algunxs estudiantes adultxs también retomaron aquello de que anteriormente a los CENS, a diferencia de la escuela secundaria “común”, asistía gente de más edad. Más allá de la cuestión de la historia reciente de los CENS, hubo un fuerte acuerdo entre lxs compañerxs adultxs en que el CENS es un lugar de adultxs. Y por ese motivo, ellxs suelen presentarse a sí mismxs como lxs verdaderxs destinatarixs de la propuesta educativa de dichas instituciones:

—Básicamente. El secundario de adultos está para adultos. Me parece que chicos tan chicos... Como que no encajan o como que dejan; es complicado, es complicado. [...] Entonces, no sé hasta qué punto tiene que ser... Me parece que falla el tema de la inscripción. No sé hasta qué punto tendría que ser tan libre el tema de la inscripción, también, porque ¡somos adultos! [...] alguna vez nosotros lo hicimos como adolescentes. “no copio, no hago, no estudio, después, cuando es la evaluación, me siento y entrego la hoja en blanco”. ¡Me siento y entrego la hoja en blanco en un adulto, es una falta de respeto, no vengas! (estudiante Noelia, 33 años, CENS A)

—Una institución tiene que tener muy claro a quién va dirigida esta enseñanza, este estudio. Si al adulto-adolescente, llevarlo a un nivel más superior, no solamente de conocimiento, sino a nivel persona, tratarlo como tal, y que se hagan cargo de su situación, o decir: “bueno, esto es un encubrimiento de una media, que lo vamos llevando”. No. Fijate bien adónde apuntás, porque eso deja afuera a un montón de personas. [...] El adulto que es padre termina dejando y sigue el adolescente. Y terminás parando una clase, cuando yo estoy entendiendo cómo corno es esto de la física, porque un pibe: “¿y esto por qué, y esto por qué?”, cuando le está tomando el pelo al profesor para interrumpir la clase. Y lo vi en mis compañeros que dijeron, pibas que dijeron: “yo no voy a dejar el nene al jardín, para perder el tiempo acá”. (estudiante Pablo, 38 años, CENS A)

Mariana me decía que el tipo de contenidos vistos en el CENS le parecía muy bajo para lxs jóvenes (no así para lxs adultxs), también señalaba que hay actitudes de ellos que le molestan, luego continuó la entrevista:

Yo: —Qué le parece que está bueno y favorece para que usted venga y curse, y qué cosas cambiaría.

Mariana (estudiante, 42 años, CENS B): —No, cambiaría en ponerle un límite a las edades.

Yo: —¿Desde qué edad pondría usted?

Mariana: —Yo le pondría... No sé, desde veintiocho años en adelante.

Según lo relevado, a lxs estudiantes adultxs a menudo les molestan las prácticas de lxs jóvenes y cuestionan fuertemente su presencia clasificando a lxs sujetxs en más o menos legítimxs dentro del CENS.<sup>21</sup> Por otro lado, parte de ser adultx y de tener obligaciones y tiempos propios de adultx habilita pedidos de consideraciones particulares o justifica no cumplir con ciertas obligaciones de estudiante:

—Los niveles de exigencia son distintos porque, obviamente, a veces se confunden los roles. Esto de haber tantos adolescentes en un CENS, te mandan tarea como si estuvieras en un colegio medio y como si vos no te dedicaras a trabajar, a tener una familia y a tener un montón de responsabilidades después. [...] Se confunden los profesores, a veces, en no saber cómo lidiar con eso de que haya tantos adolescentes en un CENS y se manejen como en una media, cuando somos adultos. Es decir: “che, mirá, vos tenés un trabajo para tal fecha, tal fecha entregalo”, no lo entregaste... y bueno. Entender cuál es la problemática del alumno, no como adolescente, sino como una persona. Porque el tipo puede tener la mujer internada porque tuvo un problema de salud, y hacerse cargo de los pibes, del trabajo y la comida. Yo vengo acá y puedo asistir cuatro horas, porque me organicé toda mi vida para asistir cuatro horas, no para hacer un trabajo afuera. Que no es lo mismo que un pibe que sale de acá, a los 21 años, y está en la casa boludeando al pedo y le dicen “hacé un trabajo” y dice: “uh, me olvidé”. No puede ser de la misma manera. (estudiante Pablo, 38 años, CENS A)

---

21 Posiblemente el énfasis en que el CENS es para “adultxs” compense lo menos “normal” que resulta ser estudiante del nivel de educación secundaria a medida que se es mayor.

Entra Leonardo, estudiante que aparenta unos treinta y cinco años, la profesora le pregunta si va a hacer la prueba. Él dice que no se siente preparado, que le falta práctica. "Hace 12 años que no toco un libro, y eso me pasa en todas las materias", agrega que le falta tiempo y que además los fines de semana ve a su hija a quien le dedica todo el tiempo del fin de semana. Tenía dos trabajos, perdió uno y se puso a buscar, pero "los de recursos humanos te re discriminan porque no tenés el secundario", por eso vino a terminarlo, y ahora no puede buscar trabajo porque está viniendo al CENS. (Registro de campo, CENS A)

Ser más o menos joven o adultx no es lo mismo, explicitar las diferencias y solicitar determinados tratos suele ser una estrategia adulta de sobrellevar la cursada de mejor manera. Eso se complementa con el hecho de que es más fácil que lxs más jóvenes sean cambiadx de banco para que no se copien, retadx por hablar, usar el celular o no hacer la tarea (siendo todas prácticas también realizadas en mayor o menor medida por adultxs):

Cuando finaliza la clase, luego de haber retado a algunos jóvenes que se sientan en el fondo del aula por no haber hecho la tarea, la docente dice: "tienen hasta la semana que viene para entregar el trabajo, al fondo les digo", y aclara dirigiéndose al señor que estaba sentado en el medio del aula, "a usted no le digo eh". Justo el señor, sin que la docente lo supiera, no había hecho tampoco la tarea correspondiente para ese día. (Registro de campo, CENS B)

Las actitudes hacia lxs jóvenes en el ámbito local no pueden considerarse por fuera de otras dimensiones que trascienden la institución escolar y forman parte del entramado social. Dichas expresiones locales pueden comprenderse mejor, siguiendo a Reguillo (2006), en el marco de distintas caracterizaciones sociales negativas acerca de lxs jóvenes extendidas durante las décadas del ochenta y noventa, cuando se volvieron invisibles en el terreno político y comenzaron a ser pensadx como responsables de la violencia urbana. Sostiene la autora que "‘rebeldes’, ‘estudiantes revoltosos’, ‘subversivos’, ‘delincuentes’ y ‘violentos’, son algunos de los nombres con que la sociedad ha



bautizado a los jóvenes a partir de la última mitad del siglo” (Reguillo, 2006: 21). Asimismo, Chaves, quien ha realizado un análisis de las representaciones y discursos vigentes acerca de lxs jóvenes en la Argentina urbana contemporánea, así como de las caracterizaciones de discursos o teorías que realizaron otros autores, destaca que “la gran coincidencia es en la marcación de fuerza que siguen teniendo todos los discursos de invisibilización y/o estigmatización de la juventud” (2005: 26).

Por ejemplo, en cuanto a las expresiones de circulación social referidas a la escolarización, es común encontrarse con noticias que refieren a los “ni ni”, jóvenes caracterizados negativamente en tanto “ni” estudian “ni” trabajan, que en ocasiones suelen adoptar un efecto culpabilizante/individualizante y que contribuyen a identificar a lxs jóvenes como problema, sentidos que permean, bajo configuraciones locales, las instituciones educativas.

## **¿Qué pasa con lxs jóvenes?**

Para lxs estudiantes más jóvenes, el CENS se presentó como un espacio novedoso en tanto se comparte con adultxs y como un espacio que les resulta notablemente menos conflictivo en comparación con sus experiencias en la escuela secundaria “común”. Tanto entre jóvenes como entre adultxs, el CENS fue mencionado como una opción razonable para cumplir el objetivo de finalizar el nivel. Todxs expresaron pesar por haber discontinuado los estudios anteriormente, aunque los motivos fueron diversos (entre los que se destacan cuestiones económicas y laborales, familiares, relacionadas con las escuelas, las “ganas”, la salud). En cuanto a concluir los estudios, como ya se refirió, ambos grupos sostuvieron distintas motivaciones: mejorar la

situación laboral, acceder a la futura formación possecundaria y mejorar/lograr el desarrollo de sí mismxs.

En este marco de alta valoración que tiene concluir la educación secundaria, lxs jóvenes se *apropian* de diversos modos (Rockwell, 1996) de los sentidos que circulan acerca de los CENS, acerca de ellxs en tanto jóvenes, así como de otros sentidos de circulación social.

En cuanto a los CENS, al igual que docentes y compañerxs mayores, sostuvieron que anteriormente asistían adultxs y comparten que es un espacio que actualmente es para adultxs. En cuanto a los sentidos estereotipados acerca de ellxs (y los correspondientes supuestos que contienen acerca de lxs adultxs), se destaca que en mayor o menor medida los conocen e incluso comparten, aunque lo hagan de maneras diversas.

Si bien algunxs no identificaron en principio diferencias entre jóvenes y adultxs,<sup>22</sup> otrxs en ciertos momentos reconocieron (con humor) tener en tanto jóvenes menos “madurez”, ser más “activos”, “lieros”, “chistosos” o “vagos”. Paralelamente, lo más usual fue una tendencia a apartarse de ser identificadxs como jóvenes, especialmente en contextos vividos como conflictivos o acusatorios.

Por un lado, algunxs realizaron desde cuestionamientos leves hasta fuertes críticas hacia ciertxs jóvenes y sus prácticas, reforzando en parte los estereotipos analizados previamente:

—Faltan más y son más de hablar en clase, pero igual son educados. (estudiante Celeste, 19, CENS B)

---

22 de la Fare (2013) identifica en los CENS ciertas tensiones alrededor de las edades y menciona que en general, la mayoría de los entrevistados tendió a identificarse como “adultx” y sostiene que posiblemente ello se asocie a la cultura institucional que vincularía al adulto con la responsabilidad y el buen desempeño escolar.

—Por el trato, a la hora de compartir una charla, te das cuenta. Son pibes de 18 años, que están en el boludeo. (estudiante Damián, 25 años, CENS B)

—Te da bronca, vos decís... no tienen 18 años, 15 años... somos gente grande y venir a pavear, yo para eso me quedo en mi casa durmiendo, que tanto me cuesta despertarme... (estudiante Rodrigo, 23 años, CENS A)

Nahuel (estudiante, 21 años, CENS A): —Lo que a veces hace que uno quiera dejar son los compañeros más jóvenes, que hacen que uno pierda tiempo de clase. Eso sí a veces hace que uno no quiera venir, porque realmente estás perdiendo tiempo y eso después te dificulta el aprendizaje.

Yo: —¿Y cómo se pierde este tiempo que decís?, ¿se te ocurre un ejemplo?

Nahuel: —Y, hablan entre ellos, gritan, discuten con la profesora... Eso hace que la profesora, en vez de explicar un tema pierda tiempo discutiendo, y eso dificulta la clase.

—No respetan [al docente], no les importa nada. (estudiante Jérica, 19 años, CENS A)

—Hay gente atrás... Bueno, [...] no sé si escuchaste, que la gente atrás rompe las bolas, habla todo el tiempo. Pero, bueno, yo me siento adelante. Yo ya maduré y ya no me siento más atrás; hace un mes me sentaba atrás. (estudiante Sebastián, 19 años, CENS A).

No puede descartarse que las anteriores expresiones sean una respuesta que suponen esperaba escuchar (como adulto o posible representante de la institución) o un conjunto de sentidos “a mano” acerca de lxs jóvenes y su lugar en el CENS. Sin embargo, estas expresiones se presentan como un modo de marcar diferencias entre “yo” y “ellxs” (lxs jóvenes), donde lxs jóvenes son lxs otrxs y el que habla es unx observadorx neutral o incluso unx adultx. Así es posible presentar una imagen propia diferente de aquella que tienen quienes gozan de mala reputación.

Por otro lado, otrxs estudiantes más que adoptar una postura de crítica a lxs compañerxs jóvenes, se centraron en que el CENS es un lugar de adultxs y ellxs son adultxs. Y en tanto tales exigen que se respete aquello que hacen, que se asuma que la motivación de asistir es propia, que se respete su capacidad de decisión:

—O sea, es como que es distinto, porque yo creo que acá a nadie están obligando a que venga. Uno viene por uno mismo o por lo que quiere ser. En mi casa, a mí nadie me está obligando. Yo ya soy mayor de edad, nadie me dice: “bueno, andá al colegio”. Creo que a ninguno de ellos les pasa. Simplemente vienen porque no quieren quedarse sin tener el secundario y sin tener nada después. Por eso. (estudiante Sofía, 19 años, CENS A)

—Algunas veces hay profesores que toman cosas bastante personales. [...] Es como que te toman de vista y capaz que vos no tenés nada que ver. [Continúa hablando de una profesora en particular] Entonces, ya ella lo toma personal, y lo que hagás lo vas a hacer mal, porque ella ya lo tiene personal. Esas son cosas que no me gustan, y pienso que siendo un CENS de gente adulta, no tienen que tomarlo así. (estudiante Maia, 18 años, CENS B)

En una clase varixs estudiantes de distintas edades sostenían ante la profesora que en el CENS no debería tomarse asistencia porque “estamos en adultos...”, luego otrxs sostenían que trabajaban muchas horas y que les costaba cumplir siempre con la asistencia. En esa misma clase, la profesora habló de los “ni ni” como aquellos “jóvenes mantenidos por sus padres y que no se comprometen con el estudio” ante lo cual una estudiante joven respondió bastante enfática que hay algunos profesores que le dijeron “vos faltás por vaga” y que “hablan sin saber porque no saben qué problemas tengo en mi casa”. Y para concluir, el siguiente caso refleja un conflicto concreto en el que un joven se refería a sí mismo como adulto. La profesora Luisa me comentaba que:

—Estábamos repasando para la prueba y Gabriel estaba con una tablet, ni me vio que me acercaba, estaba leyendo cualquier cosa, le dije y siguió, entonces le dije “Gabriel, vos elegiste estar ausente hoy, así que andá afuera”. (profesora Luisa, CENS A)

Luego, Gabriel me contó lo siguiente respecto de esa situación, palabras que fueron retomadas para el título del presente capítulo:

—Pero yo pienso igual que los celulares, si no molestás en la clase, no sé por qué te tendría que molestar la profesora. O sea, ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer, si es para bien o para mal lo que estás haciendo. Pero si no interrumpís en la clase y estás con el celular, es tu problema. [...] Sabés lo que hacés, ya sos grande. O sea, si hacés algo mal sabés que vas a ir mal. (estudiante Gabriel, 18 años, CENS A)

Como sostiene Padawer, junto a las divisiones de clase y género creadas por relaciones de poder, es preciso dar cuenta de las configuraciones de los agrupamientos etarios. Para establecer quiénes son definidxs como jóvenes es necesario considerar la categoría sociocultural asignada, así como la actualización subjetiva de la misma en lxs sujetxs concretxs quienes, por otro lado, no se limitan a repetir los esquemas culturales vigentes (Padawer, 2008). En los casos analizados, observé una tendencia por parte de lxs jóvenes a apartarse de distintas maneras de ser identificadxs como tales realizando diversas apropiaciones (Rockwell, 1996) de los sentidos que circulan (dentro y fuera de las instituciones) y transformándolos (en mayor o menor medida y con mayor o menor éxito).

Siguiendo a Falconi (2004), “por lo general, la interpretación que se hace de las prácticas de los jóvenes–alumnos es tributaria de una matriz escolar que invisibiliza la naturaleza política de los antagonismos y conflictos puestos en acto”. La búsqueda de nuevos posicionamientos al interior del CENS puede entenderse como distintos modos (a veces contradictorios) en que lxs jóvenes resisten, dentro de sus posibilidades, las relaciones asimétricas planteadas al tiempo que reafirman su convicción en la escolarización y su presencia en la institución como sujetxs legítimxs. En este contexto se configuran los modos particulares, conflictivos y a veces desiguales de transitar la reciente obligatoriedad del nivel de educación secundaria.

Los sentidos/ponderaciones acerca de sujetxs y prácticas o los corrimientos de las fronteras entre grupos<sup>23</sup> que he analizado pueden pensarse formando parte de específicos *usos* de la edad.<sup>24</sup> Usos que ponen en marcha activamente los diferentes grupos, a partir de los cuales y de manera más o menos consciente y más o menos organizada reclaman (con distinto éxito) derechos o tratos particulares según sus intereses, deseos, valoraciones, preocupaciones, expectativas y recorridos vitales y escolares que en el caso de lxs estudiantes estuvieron (y están) vinculados muchas veces a relaciones de desigualdad. Usos que, atravesados por relaciones de poder, se crean y recrean cotidianamente de modos particulares en los ámbitos locales a partir de los encuentros entre diferentes sujetxs y en interdependencia con distintas dimensiones que trascienden los CENS (Paoletta, 2019).

## A modo de cierre

Con la elección de un *enfoque relacional* para profundizar en el análisis de las *experiencias* de lxs jóvenes que cursan su educación secundaria, me propuse dar cuenta de las relaciones entre lxs sujetxs en dos CENS de la Ciudad de Buenos Aires, más que pensarlxs por separado (“jóvenes”, “adultxs”, “estudiantes”, “docentes”) y entre espacios sociales, que no están aislados (“la escuela”). Asimismo, busqué dar cuenta de los sentidos y prácticas cotidianas en torno a las edades en la EDJA presentando distintos *usos* de las mismas y destacando la heterogeneidad, el conflicto, las contradicciones,

---

23 Tal como sostiene Bourdieu (1990) las divisiones entre jóvenes o viejos son objeto de lucha y manipulaciones.

24 El equipo UBACyT trabaja desde hace más de veinte años acerca de los *usos de la diversidad socio-cultural*. Cfr. Neufeld y Thisted (1999).

así como el modo en que se estructuran a partir de las mutuas expectativas entre jóvenes y adultxs.

En el presente capítulo abordé los modos en que se configuran distintas tensiones. Lxs jóvenes —que recientemente quedaron fuera de la secundaria “común”— y sus prácticas, en algunas ocasiones pueden contrastar fuertemente con aquello que se espera de unx estudiante de CENS por parte de docentes y compañerxs mayores. Así, junto a las relaciones de colaboración, de afecto y que buscan hacerlxs parte del CENS, se ponen en juego distintos modos de etiquetamiento que les asignan a lxs jóvenes un lugar negativo, descalificando sus prácticas, cuestionando sus motivaciones, simplificando sus modos de entender la escolaridad.

Lejos de buscar “culpables” busqué reflejar las contradicciones, y en ocasiones el malestar, por las que atraviesan lxs distintxs sujetxs en el marco de los encuentros entre edades, así como algunas relaciones entre dichos encuentros con la historia reciente de los CENS y con distintas dimensiones que exceden a las instituciones, aspectos de los cuales lxs sujetxs se apropian de manera diferencial.

En el caso de lxs más jóvenes vimos cómo, ante el lugar negativo que se les asigna, modifican prácticas, ocultan o destacan ciertos aspectos, confrontan o reproducen perspectivas, y en distintas oportunidades buscan apartarse de ser identificadx como tales lo cual puede pensarse como un modo a veces contradictorio en que resisten, dentro de sus posibilidades, las relaciones asimétricas reafirmando a la vez su creencia en la escolarización y su presencia en la institución como sujetxs legítimxs.

Finalmente, cabe destacar que la EDJA tendió históricamente a ocupar un lugar subalterno al interior del sistema educativo, el cual se agudizó con la implementación de políticas que redujeron la inversión en la modalidad y desarticularon sus ofertas educativas (Finnegan, 2012). En los

últimos años cobra protagonismo desde la normativa como una modalidad educativa:

Destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (Ley 26206, 2006, art. 46)

Ante estos desafíos, surgen algunas preguntas: ¿cómo es posible lograr que estudiantes tan diversxs (en cuanto a edades, trayectorias, motivaciones, etcétera) y en ocasiones desiguales (en cuanto a su posición económica) participen en condiciones adecuadas en una propuesta común de escolaridad?, ¿cómo evitar nuevas instancias de alejamiento de la escuela a quienes recientemente atravesaron esa situación, lo cual atentaría con el mandato de garante de la obligatoriedad escolar que se le asigna a la EDJA?, ¿qué problemáticas concretas atraviesa hoy la modalidad y las instituciones y qué recursos para garantizar la escolaridad (recursos materiales, normativos, políticos, etcétera) requiere hoy la EDJA y lxs sujetxs que día a día “le ponen el cuerpo” a la tarea de enseñar y aprender?

## Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Rosario, Laborde.

Acín, A. B. (2013). *Convergencias y divergencias de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona. En línea: <<http://hdl.handle.net/10803/134726>> (consulta: 23-01-2019).



- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas. "De la regla a las estrategias"*, pp. 67–82. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, pp. 163–173. México DF, Grijalbo.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última Década*, vol. 13, núm. 23, pp. 9–32.
- D'Aloisio, F., García Bastán, G. y Sarachú Laje, P. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. En *Diálogos*, vol. 1, núm. 2, pp. 97–108.
- de la Fare, M. (2011). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. Buenos Aires, DiNIECE, Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Buenos Aires, DINIECE/ME.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *KAIRÓS Revista de Temas Sociales*, año 8, núm. 14.
- Finnegan, F. (2012). Presentación y ¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos. En Finnegan, F. (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, pp. 11–15 y 21–44. Buenos Aires, Aique.
- García, J. (julio de 2013). Autogestión de los aprendizajes en "bachilleratos populares": aportes de la etnografía para el estudio de un espacio dinámico, complejo y heterogéneo. Trabajo presentado en X RAM. Córdoba, Argentina.
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M. y Saguier, V. (2013). *Perspectiva de los directivos sobre la gestión institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario, principales resultados de la investigación*, doc. 3. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lorenzatti, M. del C. (2012). Prácticas escolares de cultura escrita. Un estudio etnográfico con adultos de nula escolaridad. En Finnegan, F. (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, pp. 219–252. Buenos Aires, Aique.

- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura, Relativismo, deferencias y racismo*. 2a ed. Rosario, Prohistoria.
- Montesinos, M. P. y Pagano, A. (2012). Claves para pensar en trayectorias escolares en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. En Finnegan, F. (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, pp. 181–218. Buenos Aires, Aique.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., y Schoo, S. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media*. Buenos Aires, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 23–56. Buenos Aires, Eudeba.
- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. En *Comparative Studies in Society and History*, vol. 26, núm. 1, pp. 126–165.
- Padawer, A. (agosto de 2008). *Definiendo las edades: una revisión conceptual de transiciones y etapas a la luz de las experiencias formativas de niños y jóvenes en la vida productiva y política*. Trabajo presentado en IX CAAS. Posadas, Argentina.
- Paoletta, H. (julio de 2013). *Sentidos construidos acerca de los/as “jóvenes” por parte de directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)*. Trabajo presentado en X Reunión de Antropología del Mercosur. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2017). ¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XIV, núm. 14, pp. 1–26, doi: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141406> (consulta: 08–02–2019).
- \_\_\_\_\_. (2019). Jóvenes en el CENS. Edades y políticas en la educación secundaria de jóvenes y adultos, un enfoque socioantropológico (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Reguillo Cruz, R. (2006 [2000]). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, pp. 13–57. México DF, Fondo de Cultura Económica.

- \_\_\_\_\_. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, B., Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, pp. 301–324. Albany, State University of New York.
- Roitenburd, S., González, D., Belmes, A. y Foulkes, E. (2003). *Los centros educativos de nivel secundario (CENS) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: un estudio exploratorio*, vol. 7. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.
- Santillán, L. (2007). Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 189–230. Buenos Aires, Eudeba.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. En *La Educación en Debate*, núm. 7. DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Thompson, E. P. (1984). La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad pre industrial*. Madrid, Critica.
- Ulin, R. (1990). *Antropología y teoría social*. México, Siglo Veintiuno

## Normativa

- Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

## Sitio web

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En línea: <<http://www.buenosaires.gob.ar/>> (consulta: 16-04-2015).



## Capítulo 9

# Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar

*Cecilia Diez*

### Introducción

Este trabajo refiere a un programa de política socioeducativa cuya vigencia abarcó el período transcurrido entre 2004 y 2009. El Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar se configura como uno de los casos empíricos que nos permiten abordar las conceptualizaciones y orientaciones que sustentaron las intervenciones en el campo educativo que tenían por destinatarios a niñxs y jóvenes de sectores desfavorecidos durante los gobiernos kirchneristas (2003–2015).

En las últimas décadas, la preocupación por los bajos índices de terminalidad escolar ha conducido a la definición de líneas de políticas educativas destinadas a “sectores sociales en situación de vulnerabilidad”.<sup>1</sup> Los interrogantes acerca de los motivos que obstaculizan el ingreso y la permanencia de lxs jóvenes en el sistema educativo formal

---

1 Tomamos aquí la expresión literal de los considerandos de la Resolución 605/MECyT/2004 que diera origen al Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar.

fueron respondidos mediante el diseño de formatos institucionales alternativos, asignación de recursos para el trabajo de lxs docentes en las instituciones fuera del horario de clase, extensión de la figura de tutor/a del curso y oferta de espacios de diverso contenido destinados a adolescentes por fuera de los horarios de cursada. El caso que hemos tomado como analizador, el Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, incorporaba como estrategia la propuesta de apertura a un “trabajo conjunto entre la escuela y las organizaciones de la comunidad”, apelando a la modalidad de “cogestión”<sup>2</sup> en cada uno de los niveles de la administración. Abordaremos en este trabajo las definiciones que el programa tuvo a nivel local en dos instituciones de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2006 y 2009, haciendo foco en la concreción de la articulación entre instituciones y organizaciones de la comunidad, recuperando los sentidos asignados a través de las voces de algunxs de sus protagonistas.

## Las políticas educativas frente a la “vulnerabilidad”

Las políticas educativas delineadas a nivel nacional han sido atravesadas en las últimas décadas por sanciones legislativas y reordenamientos normativos aplicables a todo el sistema de educación pública. La Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006) pueden pensarse como hitos que enunciaron fundamentos ciertamente diferentes e incluso en muchos sentidos opuestos, pero que, sin embargo, compartieron la explicitación del

---

2 En su explicitación, se presenta como “un nuevo modelo de gestión en el que el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil trabajan en forma asociada. Las escuelas y sus organizaciones barriales juntas por un mismo objetivo: la inclusión educativa e inserción en sus comunidades de los niños, adolescentes y jóvenes de su barrio” (MECyT, 2005: 23).

propósito de extender los años de escolarización obligatoria de jóvenes y adolescentes. Al amparo de la Ley Federal de Educación y de la orientación neoliberal de las políticas, se multiplicaron y generalizaron las intervenciones bajo la lógica de la focalización y el principio de la “equidad”, profundizando la segmentación del sistema educativo al tiempo que se legitimaba la participación de actores privados en la prestación de servicios sociales, renunciando a la retórica de la universalidad (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). La Ley de Educación Nacional, en cambio, recuperó el esquema de los niveles primario y secundario, incorporando la obligatoriedad de este último nivel a partir de la sanción legislativa. Se procuró, al mismo tiempo, reordenar el sistema educativo a nivel nacional y desandar los procesos de fragmentación normativa y administrativa que dieron lugar a multiplicidad de sistemas al interior del Estado nacional durante la vigencia de la Ley Federal de Educación.

Ubicaremos nuestro análisis en la transición entre la vigencia de una y otra ley, período durante el cual se dio, además, apertura a procesos de debate previos a la sanción legislativa de la Ley de Educación Nacional.<sup>3</sup> El Programa al que nos referimos, de algún modo condensa orientaciones vigentes en ambos contextos, anticipando algunas cuestiones que quedaron plasmadas en la nueva ley vigente. Hemos tomado el Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar (TAE) como caso en el cual analizar las políticas educativas destinadas a sectores que han sido señaladxs como el “nuevo público” para las escuelas de nivel secundario.<sup>4</sup> Nos propusimos recuperar

---

3 La Ley 26206 fue sancionada el 14 de diciembre de 2006. En relación con los debates previos a su sanción, remitimos al trabajo de Victoria Gessaghi y Lucía Petrelli que integra este volumen.

4 Cabe aclarar que el programa no recortaba los destinatarios por nivel educativo, sino por franja etárea, pero apuntaba especialmente a resolver las dificultades diagnosticadas en el nivel medio por ser el que mayor desgranamiento presentaba particularmente en los dos primeros años.

los significados que los actores imprimieron a nivel local a esta línea de política focalizada destinada a procurar la inserción escolar de chicos y jóvenes de entre 11 y 18 años que estuvieran fuera de la escuela. La propuesta del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología consistía en la generación de espacios transicionales denominados “espacios puente”, donde incorporar a los beneficiarios del programa, hasta tanto se lograra su inserción en el sistema educativo bajo la modalidad y el nivel adecuados a cada chico. Estos proyectos debían desarrollarse desde una estrategia de articulación con organizaciones de la sociedad civil y ponerse en marcha en ámbitos que podían ubicarse al interior o por fuera de las instituciones. La convocatoria para dar inicio a los proyectos apuntaba a la “comunidad”:

Cada escuela convocará a las organizaciones de su comunidad: ONG, asociaciones cooperadoras, representantes de padres, centros de estudiantes, organizaciones juveniles, referentes barriales, clubes u otras. Juntos tendrán a cargo la tarea de diseñar un proyecto de inclusión educativa que se concretará a través de un espacio educativo específico denominado “espacio puente”. (MECyT, 2005: 6)

Dado su carácter de política focalizada, a partir de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación de Nación y cada jurisdicción provincial o la Ciudad de Buenos Aires, se definía un universo de establecimientos escolares donde estaría vigente el TAE. Desde allí, se debía efectuar la convocatoria, inscribir a los beneficiarios y hacer el seguimiento de las actividades hasta la inscripción de cada chico en la escuela o en el programa acorde al nivel educativo alcanzado previamente y a las



posibilidades individuales.<sup>5</sup> En los niveles nacional, provincial y local, se conformaban Mesas de Coordinación con participación de funcionarixs, representantes de los ministerios, o directivxs de las escuelas y representantes de organizaciones.

Durante el período de vigencia del programa —entre 2004 y 2009—, algunas cuestiones fueron objeto de redefinición. En principio, el TAE se había orientado a destinatarixs que debían cursar el tercer ciclo de EGB, pero a partir de 2006 se extendió la cobertura a alumnx de segundo ciclo de EGB y del Polimodal, resultando la población beneficiaria los “niños y jóvenes de 11 a 18 años de edad” (Res. 609/06). De modo similar un año después, se incorporaron nuevas líneas que consideraron a alumnx de escuelas primarias, a alumnx de escuelas rurales y a chicxs bajo tutela judicial.

Por entonces, se hallaban vigentes también el Programa Nacional de Becas Estudiantiles y el Programa Integral para la Igualdad Educativa, destinado a niñxs de nivel primario.<sup>6</sup> Todos estos programas, junto con las becas para pueblos originarios y becas INET quedaron posteriormente bajo la órbita de la nueva Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas siguiendo los cambios discursivos operados anteriormente en la Provincia y en la Ciudad de Buenos Aires.<sup>7</sup> Se aglutinaba así la gestión de los programas bajo

---

5 Entre otros, podían inscribirse en programas de alfabetización, escuelas primarias o medias para alumnos con sobreedad o en alguna de las modalidades de nivel medio, incluyendo bachilleratos populares.

6 En relación con el Programa Integral para la Igualdad Educativa remitimos al análisis de Laura Cerletti (2008).

7 María Paula Montesinos (2010) señala que la configuración del campo de las denominadas “políticas socioeducativas” condensa las modalidades en que se redefinen las intervenciones focalizadas neoliberales en educación, procurando formas de inclusión que se definen desde los “márgenes sociales”.

una única dependencia, además de informatizar el sistema administrativo y promover la gestión de pagos con tarjeta magnética.

En el marco del TAE, en relación con la articulación propuesta con organizaciones de la sociedad civil, se conformó la Mesa de Coordinación Nacional (MECON) integrada por la Fundación de Organización Comunitaria (FOC), la Fundación SES y Unicef, y posteriormente, el Movimiento Barrios de Pie. Estas organizaciones se harían cargo de definir las actividades de capacitación e intercambio.

En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, el programa fue implementado a partir de una convocatoria efectuada en 2006 por el ministro Alberto Sileoni a las autoridades de aproximadamente diez instituciones, ubicadas en su mayoría en la zona sur de la jurisdicción. Cada una de las escuelas debía conformar su Mesa de Coordinación Local (MECOL) con la participación de organizaciones, a fin de cumplir las formalidades para obtener subsidios del programa. El Fondo Escolar para la Inclusión Educativa —administrado desde las escuelas con el contralor de la MECOL— contaba con tres componentes: becas de reinserción para los alumnos; subsidios para el desarrollo del proyecto de inclusión más un plus para lxs “facilitadores” a cargo de los espacios puente y, por último, fondos para equipamiento escolar.

El programa tomaba como punto de partida un diagnóstico que consideraba causas externas a la escuela, vinculadas a la “situación social, económica y cultural del joven y su entorno familiar y comunitario” y causas internas “generadas por la propia dinámica de la escuela” (MECyT, 2005: 17). Entendemos que la propuesta de implementación del TAE es exponente de la reorientación que la política educativa tomaba a la vuelta del neoliberalismo. Por entonces, en contexto de los gobiernos

kirchneristas, el Ministerio de Educación de Nación se distanciaba de la retórica individualista y competitiva propia de los años noventa, en pos de un reconocimiento del impacto que las políticas excluyentes habían tenido —y continuaban teniendo— sobre los niveles de escolarización de jóvenes y adolescentes. Si bien ya no se apuntaba a lxs sujetos como responsables absolutos por su situación, se heredaba la percepción de los límites de las instituciones y de los dispositivos estatales para revertirla. Es así que, bajo nuevos significados, se daba continuidad a la incorporación de actores no estatales en la consecución de los objetivos educativos. En la fundamentación de la propuesta, se enunciaba una valoración positiva de la vinculación entre escuelas y organizaciones, afirmando:

Partimos de la hipótesis de que, en los nuevos escenarios sociales, generados especialmente a partir de la década de los noventa, en particular en los sectores más empobrecidos, nuevos actores sociales han tomado un rol protagónico en la comunidad y por lo tanto deben ser incluidos como parte de la denominada comunidad educativa o de aprendizaje. En ese sentido consideramos imprescindible que la comunidad organizada participe en los objetivos de una escuela inclusiva, que trabaje junto con la escuela en lograr reincluir a los jóvenes y niños y que forme parte responsable del diseño e implementación de los proyectos y así también ejerciendo el control social para asegurar la transparencia y el buen uso de los recursos financieros. (MECyT, 2005: 21)

De este modo, las organizaciones de la sociedad civil aparecían legitimadas, reconocidas en su trabajo barrial y convocadas a “participar” junto a lxs actores institucionales,

pero al mismo tiempo se las asociaba a un lugar de control, recordando la retórica neoliberal con que se justificó la tercerización y privatización de las prestaciones sociales que anteriormente habían estado a cargo del Estado (Grassi, 2003; Hintze, 2003). Al mismo tiempo, la alusión a “comunidad” remitía a visiones que aún hoy naturalizan el ámbito social de la escuela desde una lectura que enfatiza la no conflictividad, supone vínculos de cooperación y hace abstracción de los procesos sociales y políticos que atraviesan las relaciones a nivel local (Mercado, 1986; Santillán, 2012).

## **Puntos de partida**

En nuestro análisis, recuperamos especialmente las consideraciones de los estudios socio–antropológicos latinoamericanos acerca de las instituciones escolares en sus contextos locales. Retomamos las perspectivas y herramientas conceptuales desde las cuales es posible develar la complejidad que cobran las tramas de relaciones y los sentidos asignados a las prácticas por lxs sujetxs sociales. En este punto, presentamos sucintamente algunos puntos de partida en nuestro recorrido; sin pretensión de exhaustividad, damos cuenta de los ejes más relevantes en relación con la problemática aquí abordada.

Diversos trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Mercado parten de una conceptualización que retoma la perspectiva de Agnes Heller en cuanto a la historicidad de las prácticas cotidianas y al lugar de lxs sujetxs en la construcción de la realidad social. Ruth Mercado sintetizaba la cuestión en relación con las instituciones educativas afirmando:

... concibo a la escuela como una institución que se construye social e históricamente. Es decir, en las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en distintos momentos históricos [...] la construcción social de la escuela comprende la heterogeneidad de elementos culturales e ideológicos de los sujetos y de los grupos sociales implicados en la vida diaria escolar. (Mercado en Rockwell, 1995: 58–59)

Partiendo de este abordaje, se toman en consideración los intereses de sujetos y grupos que, desde sus historias específicas, se agrupan o confrontan y son quienes dan lectura, “tamizan” y ponen en práctica las disposiciones oficiales sin abandonar sus prioridades. Se trata, de este modo, de buscar indicios acerca de procesos a los cuales no cabe referir en términos dicotómicos de resistencia o de imposición, sino de interpretarlos en contexto, dado que “son las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos específicos involucrados y del contexto en el que se desarrollan, las que determinarán la dirección del proceso en cada momento y lugar” (Mercado en Rockwell, 1995: 86).

En un trabajo más reciente, Elsie Rockwell (1996) refiere a procesos vinculados a la formación de maestros y a la expansión de la escolarización rural en el período posrevolucionario en México, reformulando el concepto de *apropiación*. Desde esta categoría puede dar cuenta de la naturaleza activa y transformadora de la acción humana, y del carácter constrictivo a la vez que permisivo de la cultura. La autora considera las acciones de las personas, quienes hacen uso de los recursos culturales disponibles para reinterpretarlos y transformarlos enmarcados por luchas sociales. La participación de múltiples actorxs sociales retomando

creativamente las tradiciones permite afirmar que los recursos apropiados fueron reinterpretados y transformados y que las luchas sociales condicionaron la apropiación de espacios y prácticas escolares.

Asimismo, entendemos que, en los contextos locales, las instituciones educativas y sus actorxs toman parte en múltiples relaciones que no se agotan en los vínculos oficialmente reconocidos y que suponen modos de interrelación —e interpelación— que solo pueden ser develados en sus particularidades a partir de investigar el cotidiano. Mencionamos como antecedente la investigación de Laura Santillán (2012), quien tomando como referente empírico un prolongado trabajo de campo realizado en la zona norte del conurbano bonaerense, desarrolló una profunda investigación referida a la articulación de un complejo entramado de sujetxs colectivxs de diversa tradición y procedencia dentro del campo educativo en momentos de tercerización de funciones del Estado. La autora señala que estas tramas de relaciones pueden, en determinados contextos sociohistóricos, tender a procesar conflictos y demandas por fuera de los espacios y canales institucionales, especialmente al apelar a la “participación comunitaria” y la “horizontalidad”, soslayando las relaciones de desigualdad, cuestión que se constituye como interrogante en nuestro análisis.

Nos referiremos aquí a un programa de las denominadas “políticas educativas compensatorias” —redefinidas posteriormente como políticas socioeducativas—, motivo por el cual consideramos valiosos los señalamientos de María Paula Montesinos, quien alerta sobre la producción de diferenciaciones en la población destinataria de las políticas focalizadas y la consiguiente “inclusión diferenciada y diferenciante de los otros” (2002: 48). La autora, al analizar el programa Zonas de Acción Prioritaria, señala que los sujetxs destinatarixs de estas políticas alcanzan su condición

de “beneficiarixs” en un proceso que se inicia con la demostración de “merecimiento” y se confirma en el cotidiano, cumpliendo con la “contraprestación” requerida por la normativa de cada proyecto o programa, con el fin de legitimar y sostener aquella condición. En un trabajo posterior, referido al PNIE TAE, basándose en trabajo de campo realizado en las provincias de Tucumán y Buenos Aires, Montesinos y Sinisi (2009) registran procesos de psicologización y despolitización de los argumentos con los cuales se intenta explicar la realidad, desdibujando los procesos de empobrecimiento y desigualdad social, lo que conlleva una definición hegemónica del “problema” que vuelve sobre lxs sujetxs bajo los sentidos del *rescate* y la *recuperación*.

Por su parte, Virginia Manzano (2013) refiere a las relaciones de las organizaciones sociales con el Estado en torno a los programas de empleo. En el proceso de demanda —a partir de procesos de movilización, negociación y concertación— las organizaciones redefinieron la relación con el Estado, limitando la propia formulación de demandas, pero en un proceso en el que también se vieron fortalecidas. Así, se fue configurando un sistema de “administración” de los programas que, en tanto trama de relaciones sociales desplegadas alrededor de los procedimientos estandarizados, “producía vínculos cotidianos entre pobladores de los barrios, entre éstos y los movimientos, entre los movimientos y las dependencias gubernamentales” (Manzano, 2003: 304). La autora analizó el proceso de producción conjunta de políticas estatales, en una configuración *desde* y *contra* el Estado, que puede considerarse desde el concepto de *campo de fuerzas*, caracterizado por múltiples disputas y por múltiples formas de dominación. En lo que hace particularmente a las políticas educativas, consideramos que las articulaciones promovidas desde el Estado durante los gobiernos kirchneristas, apuntaron a una mayor vinculación con

organizaciones de sectores populares y a su reconocimiento como actorxs en el campo educativo.

Desde nuestra perspectiva, la enunciación de la problemática de la “inclusión educativa” en general y las acciones propuestas en particular por el Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar nos permiten abrir interrogantes acerca de discusiones que atravesaron y atraviesan el campo educativo. En este capítulo, presentaremos algunos indicios respecto del modo como se plasmó el entramado socioterritorial que permitió dar inicio al programa desde una escuela ubicada en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, recuperando ciertos sentidos que produjeron sujetxs en relación<sup>8</sup> y que fueron reconfigurándose con el transcurso del tiempo. Iniciamos nuestro recorrido respetando un ordenamiento temporal en la presentación de las perspectivas de diversxs actorxs quienes fueron entrevistados entre fines de 2009 y los primeros meses de 2010.

## **La institución escolar y las organizaciones en la trama barrial**

Si bien el programa TAE se encontraba vigente a nivel nacional desde el año 2004, comenzó a implementarse en la Ciudad de Buenos Aires recién a partir del año 2006. En la jurisdicción se seleccionaron algunas escuelas medias, mayoritariamente con sede en la zona sur, con el fin de comenzar a desarrollar las acciones del programa. Según el relato del director de una de las escuelas incluidas en la primera etapa, en virtud de la convocatoria del ministro

---

8 Aludimos por “sentidos” a los particulares significados que los sujetxs otorgan a determinadas categorías y prácticas. Remiten a construcciones sociales que, sin embargo, aluden a huellas históricas de producción singular (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).



tomaron conocimiento de la propuesta y consideraron que resultaba “interesante por esta apertura de la escuela junto con otras organizaciones, por cuanto quebraba la idea de que la escuela sola tiene que ocuparse de los pibes, de las cuestiones educativas”. En esta escuela, la Mesa de Coordinación Local (MECOL) quedó rápidamente conformada por la cooperativa de una fábrica recuperada y una radio comunitaria, vinculadas entre sí. La MECOL tenía por función realizar un diagnóstico socioeducativo, diseñar un proyecto de inclusión a desarrollar promoviendo la inserción de los adolescentxs en “espacios puente”, así como administrar el subsidio otorgado.

Con la intención de ofrecer actividades que funcionaran para el programa como “espacios puente”, se convocó inicialmente a una reunión en la escuela a varias organizaciones con origen e inserción en el campo popular que llevaban a cabo su trabajo en los barrios próximos. Participaron también organismos públicos, tales como la Defensoría y áreas del Ministerio de Desarrollo Social de la ciudad que desarrollaban acciones en la zona. El director de la escuela relataba:

—Me acuerdo de un primer encuentro, en el aula de acá al lado con no sé, treinta personas de organizaciones comunitarias, comedores, bibliotecas, juegotecas, centros culturales, Defensoría [...]. Obviamente vinieron treinta, quedaron seis, cinco organizaciones. Obviamente, no tan obviamente, bueno, pero siempre esto decanta.

A raíz de este encuentro, algunas organizaciones ofrecieron su apoyo y recibieron en sus actividades habituales a lxs inscriptxs del programa, abriendo oportunidades al cumplimiento de la contraprestación exigida. Fue entonces cuando en la escuela se imprimieron volantes con la convocatoria, al tiempo que se difundía desde la radio.

Al comenzar la inscripción, dado que la escuela está ubicada en un barrio donde la mayor parte de los predios están

ocupados por galpones y fábricas —muchas de ellas inactivas—, surgió una evidencia frente a la cual decidieron que debían replantearse la tarea: el ámbito desde donde provenían muchxs de los alumnxs no era el barrio circundante, sino una villa distante a unas veinte cuadras de la escuela de base. Lxs actorxs institucionales debieron relocalizar su búsqueda de organizaciones con las cuales asociarse, en este caso, en el marco territorial de la villa. El relato de la facilitadora pedagógica designada da cuenta de las dificultades más que de los logros:

—Y el proceso fue nada, salir, hablar, escuchar, caminar, e ir tratando de armar un mapa de las organizaciones con las cuales podrías intentar algo. Fue muy arduo, para mí fue muy arduo. Esta es una villa hiperfragmentada, intenté todo el 2006 y el 2007, no avancé demasiado con las organizaciones, finalmente, digo, porque las organizaciones toman contacto, y al mes y medio se olvidaron, están en otra cosa y entonces, ya no tenías el lugar, un día venía que estaba cerrado y te quedabas con todos los pibes afuera, esas cosas, ¿no?

El vínculo entre actorxs institucionalxs y territoriales apuntaba por entonces a “Pedirles un espacio, tratar de tomar contacto con los hijos de las familias de esa organización que no estaban yendo a la escuela”. La exigencia desde el programa hacia los alumnxs inscriptxs consistía en la concurrencia durante dos horas por semana a alguno de los talleres incorporados, además de una reunión mensual de sus madres o padres con la facilitadora pedagógica dando cumplimiento a las formalidades de la contraprestación.

Los recursos materiales que el programa ofrecía —más allá de la beca otorgada a lxs beneficiarixs—, se concentraban para su administración desde la institución escolar, motivo por el cual los “espacios puente” que podían abrirse a lxs jóvenes dependían de la voluntad de las organizaciones locales de expandir su oferta vigente, aun cuando el programa no contemplaba el pago a talleristas.

—Solo cobraban los referentes y con cierta cantidad de pibes a cargo. Se planteaba la dificultad de cómo mantener muchas organizaciones tras de esto cuando exige una participación de mucha gente y poca rentada, y esa renta representa baja remuneración. Para los que viven apasionadamente la docencia era muy gratificante; para otros, el Estado te estaba tomando de pelotudo [sic], y esto se daba entre quienes habían aceptado participar, recordaba el director.

Estos relatos nos aportan indicios acerca del componente “voluntarista” implicado en la convocatoria a las organizaciones y permite, además, reconocer algunos inconvenientes del programa que se pusieron de manifiesto a poco de haberle dado inicio.

Una de las limitaciones que se encontraban al tratar de ofrecer talleres destinados a adolescentes, tenía relación con lxs destinatarixs más frecuentes de las acciones de las organizaciones barriales. Ante una pregunta nuestra, el director lo expresaba de este modo:

—Sabés que una cosa que vimos nosotros es que rara vez se trabajaba con adolescentes. Yo creo que, si hay alguien discriminado en la sociedad y de ahí que en este momento merezca un replanteo, es el adolescente. [...] Ahora se están haciendo algunas cosas, ¿no?, pero yo decía, no le pidan todo a la escuela, también tiene que haber una política para la juventud. Y creo que se carecía, se carece todavía de una política para la juventud. Y vos fijate que los comedores y demás por lo general trabajan con gente adulta o con pibes chiquitos.

Debido a estas restricciones organizativas y presupuestarias, que llevaban a limitar el abanico de “espacios puente” a la oferta ya instalada por las organizaciones, en la práctica se procuró que se ampliaran las pautas de recepción respecto de lxs destinatarixs, expandiendo las edades admitidas en cada una de las actividades existentes.

Desde fuera de la institución escolar, la mirada sobre el propio involucramiento en el programa aparecía atravesada por otros sentidos. Con la intención de recuperar la perspectiva desde las organizaciones, referimos en primer

término a la participación de la radio cooperativa que integraba la MECOL desde sus inicios. Al remontarse a los momentos de la convocatoria a lxs chicxs, uno de los protagonistas recordaba y reconstruía los sentidos asignados al vínculo con la escuela en pos del trabajo con los chicos:

—El vínculo con la escuela pasó por distintas instancias. Yo creo, analizándolo a la distancia ¿no? En el 2006 nos metimos de lleno, sobre todo yo con otro compañero, compañera de acá de la radio en el Programa de Inclusión Educativa. También respondía, aunque en ese momento no lo pensamos de esa manera —uno lo puede analizar ahora a la distancia, distancia temporal— que era en parte una necesidad de la radio de reconectarse con la vida, con el afuera. Por otro lado, la radio siempre fue de puertas abiertas y de incorporar, la estrategia de la radio fue incorporar a las organizaciones de la comunidad a la radio.

Al mencionar los talleres que se ofrecían a lxs inscriptxs, evocaba la participación en la difusión y en la inscripción en las cuales la radio tuvo un rol protagónico.

—Yo me acuerdo que fue un 5 de agosto de 2006 que hicimos la inscripción, fue un sábado, la hicimos acá y en el Centro Cultural... [menciona a otra de las organizaciones comprometidas], difundimos, la radio difundió. Vinieron a inscribirse acá, a la escuela y allá. No me acuerdo cuántos se inscribieron, pero fueron no sé, cerca de cincuenta. [...] Venían muchos acompañados por los padres, con timidez, no sabiendo bien qué, y bueno y después los talleres se empezaron a desplegar.

Por su parte, quien participó de la inscripción inicial y de los talleres desde el Centro Cultural ubicado en las proximidades de la villa, rescataba la clara definición de los objetivos del programa. Nos relató que, con el paso del tiempo surgirían diferencias entre las organizaciones respecto de cómo participar, por lo que sostendrían su continuidad solo aquellxs actorxs de las organizaciones territoriales que “tenían claro” cuál era el fundamento para el armado del trabajo en común y tomarían distancia aquellas cuyos objetivos prioritarios eran “más políticos” que educativos

o culturales, sustentando una distinción y un posicionamiento dentro del complejo campo de las organizaciones.

Por su parte, el director enfatizaba la centralidad del sentido político asignado a las reuniones sostenidas y las acciones desarrolladas, y presentaba la experiencia transitada en contraste con las opciones de otras instituciones:

—En el principio tuvo un empuje porque considerábamos que el programa este permitía un entramado político comunitario por así decirlo interesante. Era: “Muchachos miren, hacemos que las organizaciones barriales participen en la escolarización de los chicos y está esto. O sea, financiamos determinadas actividades, ¿ustedes lo quieren?”. Y cada uno armaba el entramado de redes como creía que lo tenía que armar. Algunos lo hacían de escuela para adentro, muchos lo hicieron de escuela para adentro y otros los hicimos de escuela para afuera. En su momento nosotros habíamos abierto esto a muchas organizaciones de la comunidad.

De este modo se manifestaba la centralidad de las instituciones escolares aun cuando lo enunciado en los documentos que daban fundamento al TAE propusiera un reconocimiento de otrxs actorxs dentro de la “comunidad educativa”. No obstante, si bien las modalidades propuestas de “articulación” y “participación” parecían limitar a las organizaciones a un rol de oferentes de recursos materiales y humanos complementando a aquellos efectivamente aportados por el Estado, no resultaba indiferente su inclusión en espacios de discusión y planificación por cuanto pasaban a formar parte del conjunto de partícipes legitimadxs en el espacio educativo. Así, veremos cómo algunas tomas de posición alrededor de los vínculos con el Estado y de las acciones a desarrollar permitían distinguir concepciones acerca de la dimensión política de las acciones que se expresaron como confluencias, pero también como disputas en el campo educativo a nivel local.

## Posibilidades y límites de la articulación desde la perspectiva de lxs actorxs

Luego de aquella primera reunión en la que participaron organizaciones con trabajo territorial, algunas de las convocadas manifestaron su voluntad de preservar su autonomía respecto de proyectos procedentes del Estado, expresión de un posicionamiento político que procuraba mantener independencia respecto de injerencias de los distintos niveles de gobierno, por lo cual decidieron no participar de la implementación del Programa.<sup>9</sup> Si los primeros momentos contaron con la activa participación de varias organizaciones, el sostenimiento a lo largo del tiempo fue presentando nuevas cuestiones a resolver, algunas de ellas originadas en la tensión de la vinculación interjurisdiccional, según los niveles de acuerdo y de oposición que iban incrementándose al calor de las pujas electorales.

Un primer obstáculo se manifestó en la demora en el cobro de subsidios, lo que condujo a replantearse la estrategia de trabajo. El director sintetizaba las respuestas en estos términos:

—Y el primer año se sostuvo bastante todo. [...] Pero hubo algo importante en ese momento [2007] que lo destaco, es que en un momento ante estas deficiencias del Estado y esta rivalidad que nos terminaba ocasionando problemas a nosotros entre Ciudad y Nación, dijimos: “Esto lo podemos hacer sin necesidad de recibir subsidio. ¿Por qué nosotros como organizaciones comunitarias no llevamos esto adelante y blanqueamos con los pibes que no hay más subsidio y lo llevamos adelante?” Y habíamos quedado en eso [...]; dado que había un montón de cosas que perjudicaban el funcionamiento de todas las organizaciones que participaban del TAE se llegó a esto, si no hay plata nos separamos del Estado y seguimos como organización.

---

9 Respecto de las discusiones sostenidas en las organizaciones alrededor del “autonomismo” remitimos al caso presentado en el Capítulo 10 esta obra de Felisa Cura.

Sin embargo, la posibilidad de seguir adelante con los “espacios puente” expresaba una voluntad que, según el relato de la facilitadora pedagógica, no siempre se corroboraba en los hechos, debido a la incertidumbre sobre la presencia de lxs responsables de los talleres que funcionaban en las organizaciones.

Este posicionamiento y el expreso compromiso de continuar con el trayecto iniciado encontraron en los años posteriores mayores obstáculos. La continuidad del trabajo con las organizaciones no resultó simple debido a tensiones de otro orden que, según los relatos de distintxs actorxs, encuentran diversas explicaciones. En la voz de la facilitadora pedagógica —quien como mencionáramos buscó los contactos a partir de los cuales se ofrecieron talleres en el espacio territorial de la villa—, las organizaciones padecen sus propias condiciones de precariedad y dependencia de recursos inciertos e insuficientes:

—A la institución que recibe a los pibes, la tenés que construir [...] porque cada organización es distinta, tiene distinta especificidad, tiene distinto perfil, tiene... Vos pensá que esas organizaciones, aún hoy [2009], se siguen manejando con niveles de informalidad muy altos, no son organizaciones estructuradas. Por ahí las organizaciones políticas están más estructuradas, pero las organizaciones barriales no están muy estructuradas. Siempre dependen de algún recurso del Estado que no se sabe ni cuál va a ser ni por dónde va a venir. Digo, es una tensión importante [...] El obstáculo mayor es la fragmentación, la discontinuidad, el perfil muy difuso de las organizaciones, que tiene que ver con un altísimo nivel de los recursos del Estado, de con quién están vinculados [...], cómo llegan a obtener los recursos. Y entre sí un nivel de competencia sangriento.

El relato de la facilitadora pedagógica sobre las acciones nos condujo hacia instancias posteriores de trabajo con lxs chicxs inscriptxs, ya no en vinculación con las organizaciones barriales, sino en espacios compartidos con otras instituciones educativas del ámbito local, más precisamente, el patio de una escuela primaria y, posteriormente, el ámbito de un Centro de Formación Profesional.

En la voz del director, otras disrupciones cobraban visibilidad. Al referir la incidencia de factores de orden personal de quienes participaban, exponía:

—Hay cuestiones [...] que hacen a cuestiones humanas, y cuando digo humanas, a debilidades humanas y digo, me acuerdo de haber tenido que intervenir en alguna circunstancia como mediador. [...] Y ese tipo de cosas en un momento resultaron desgastantes porque si vos pensás que también te estás reuniendo [...]. Después yo no caigo en una idealización de las organizaciones. Las organizaciones comunitarias y barriales tienen sus cuitas, tienen sus cosas. Entonces, digo, hay ciertas cosas que se caen a partir de ciertas lecturas y ciertas debilidades y se cayeron. Bueno, listo, borrón y cuenta nueva y seguimos trabajando.

Con el transcurso del tiempo, a medida que el programa iba dando paso a la incorporación de lxs chicxs en espacios del sistema educativo, el lugar de las organizaciones en la MECOL y en la oferta de “espacios puente” se fue volviendo menos significativo, y las instituciones escolares concentraron progresivamente la toma de decisiones y la gestión del programa en los hechos.

Por su parte, las organizaciones que no rechazan trabajar en vinculación con el Estado, suelen desarrollar sus acciones acorde a las propuestas de los diversos proyectos o programas vigentes en los que deciden participar,<sup>10</sup> cuestión que incide a su vez en las perspectivas y opciones para la acción. Respecto del trabajo con adolescentes, en la radio

---

10 Virginia Manzano (2003; 2008) refiere a las tensiones que para las organizaciones de desocupadxs implicó protagonizar la gestión de programas estatales. En estos procesos, la categoría de *transacción* permitiría interpretar, que aún desde un lugar subordinado, se pueden generar nuevas estrategias de acción, bajo formas complejas de articulación de procesos de consentimiento y resistencia dentro de un campo de fuerzas societal. Por otra parte, el análisis de la gestión de programas por parte de las organizaciones ha develado la difusa frontera entre Estado y movimientos sociales, en lo que puede interpretarse como producción conjunta de políticas y formas de acción. Si bien en el *Todos a Estudiar* las organizaciones no tuvieron a su cargo la gestión y administración, no dejaban de estar atravesadas por la necesidad de generar nuevos proyectos y sostener sus acciones en contexto de incertidumbre respecto de la obtención de recursos.



comunitaria contaban con una experiencia que valoraban positivamente en la aceptación de pasantes a quienes ofrecían formación laboral en operación de radio y como movilerxs, en función de su relación con otros programas, tanto de la Nación como de la Ciudad. Es así que nos relataban su tarea y los puntos donde encontraban otro tipo de obstáculos:

—Nosotros tenemos un trabajo fuerte con los adolescentes desde distintos lugares, por ejemplo [...] hay un grupo de adolescentes coordinados por adultos que hacen programas en la radio acá, por ejemplo, La casa del niño [...] Tenemos los pibes coordinados por adultos, adolescentes del PAEBYT, el Programa de Alfabetización Educación Básica y Trabajo. Y también otro lugar son las pasantías, porque acá tenemos pasantes. [...] Yo en particular soy el responsable de la radio ante el Programa Lazos que es un programa de pasantías. [...] Nosotros trabajamos mucho con el adolescente. Ahora resulta que hay que encuadrarlos, hay que sostenerlo, hay que mantener el encuadre, ¿no? [...] Imaginate el esfuerzo que nos ha llevado lograr que estos pibes sostengan. Porque ahora sostienen, sostienen parte de la radio, son chicos. ¿Y qué tenemos de parte del adulto? Llamen por teléfono del programa, "Hoy tendría que dejar la radio". No, entonces, hacen ruido, los adultos hacen ruido.

Las rutinas implicadas por las pasantías implicaban un compromiso horario durante varios días a la semana, con una lógica más próxima a la inserción laboral a la cual de algún modo anticipaban. Vinculadxs con más de una institución o programa, lxs chicxs alternaban su dependencia entre los distintos ámbitos con injerencia en la articulación; en el caso citado, refería a tensiones entre educadorxs y responsablxs de los espacios de la organización donde cumplían con sus compromisos asumidos de acuerdo al programa o proyecto en el cual se hallaban inscriptxs.

Quien participó de los talleres en el Centro Cultural, aportaba una mirada en términos de proceso al afirmar que, luego de una experiencia que valoraba positivamente, hubo un momento que marcó un quiebre debido al alejamiento del equipo de Daniel Filmus del Ministerio de Educación:

—Después los pibes pasaron a estar escolarizados y se pudo lograr con el programa... Pero aparte justo vino el cambio que Kirchner lo pone como candidato a Filmus y ahí hubo un cambio que me acuerdo. Yo creo que era más el equipo de Filmus que tenía una visión que los que siguieron después, porque después no se siguió más. La coalición, lo que logramos fue la coalición con las provincias [...] fuimos todos conectados, hubo encuentros [...] cuando realmente profundizan un puente para poder trabajar y después no, se abandona, es muy difícil sostenerlo... lo más difícil es concretar la unión de pensamientos, que tengan un objetivo en común; estaba todo servido como para decir hicimos el equipo, pero no...

Entre los relatos que pudimos abordar en nuestro trabajo de campo, fue este el único actor social que otorgó un lugar de protagonismo al equipo de asesoramiento de nivel nacional y a las acciones de capacitación y asistencia técnica que el programa preveía, señalando al mismo tiempo la existencia de momentos de inflexión determinados por cambios de sujetos en la gestión de la política educativa.

Una vez iniciado el TAE en el nivel local, el trabajo articulado suponía y exigía la generación de acuerdos, así como la necesidad de resolver cuestiones organizativas que irían surgiendo sobre la marcha. En relación con la continuidad del programa aparecía en los relatos la dificultad para sostener en el tiempo las acciones compartidas. Según expresaba el director de la escuela, el trabajo fuerte de los comienzos fue decayendo, no solo por las demoras en el acceso a los recursos materiales:

—Se trabajó con mucha fuerza con estas organizaciones durante el primer año y después se fueron, eh... a ver. Quizás las organizaciones retomaron lo que consideraban que era prioritario, ¿no? Y también el programa empezó de alguna manera a desdibujarse. No obstante eso, digo, nosotros pasamos, ya no te puedo hablar con mucha propiedad, pero creo que de sesenta chicos a ochenta chicos, a llegar a tener ciento ochenta pibes en el programa TAE, lo que representa toda una escuela.

Las previsiones del programa, que apuntaban a generar espacios donde la participación de los adolescentes se acercara temporalmente, suponían una inserción en el sistema

educativo que no debía demorarse más allá de los seis meses a un año a partir del ingreso en el “espacio puente”. Si la intención de sostener la presencia en estos talleres conllevaba de por sí un primer desafío, un nuevo obstáculo se presentaba al momento de encontrar vacantes en el sistema educativo formal para estxs chicxs. Este fue uno de los motivos por los cuales los esfuerzos de lxs agentes del sistema educativo pasaron a concentrarse en poner en la agenda gubernamental la necesidad de apertura de una escuela secundaria en la zona que diera cabida a la matrícula que no podía incorporarse a los establecimientos existentes, ya fuera por falta de vacantes, como así también por prácticas discriminatorias de docentxs y equipos de conducción. En este punto, queremos detenernos a destacar cómo lxs actorxs referían a los límites que plantea el diseño de una política focalizada cuando la afluencia de destinatarixs supera las posibilidades del dispositivo pedagógico propuesto. Fue entonces cuando se volvieron evidentes las fronteras invisibles del sistema formal de educación, expresadas en la imposibilidad de ofrecer suficientes vacantes a lxs adolescentes, tanto en los “espacios puente” como al procurar la inscripción dentro del sistema educativo formal.

## **Los sentidos asignados: variaciones alrededor de la militancia y la contención**

Los relatos de lxs actorxs nos permiten distinguir de algún modo “etapas” donde el eje del trabajo fue enfatizando distintas cuestiones: desde la búsqueda de “organizaciones que aceptaran asociarse” y el momento en que se recibió a lxs chicxs en los “espacios puente”, hasta la inscripción de lxs alumnxs en las distintas ofertas del sistema educativo, y la “pelea” por la apertura de una escuela en el espacio

territorial de donde provenían lxs alumnxs. En este punto, no procuramos establecer una “periodización”, sino tomar de los relatos de lxs protagonistas algunos indicios respecto de los sentidos asignados a las acciones llevadas a cabo. Entendemos que de este modo pueden recuperarse algunas de las formas de apropiación local del programa y reconocer ciertos virajes y resignificaciones que tuvieron lugar a lo largo del proceso.

Respecto del trabajo con las organizaciones y las frecuentes reuniones sostenidas comentaba el director de la escuela:

—En lo personal me gusta, creo que siempre fui militante desde la educación. No sé, capaz que me queda grande dicho así. Pero me refiero al entramado político educativo. Quizás el Estado tiene que tener otro tipo de participación, aportar mayores recursos y cierta estructura.

Si en los inicios hubo buena predisposición para encarar encuentros y tomar decisiones, la continuidad de las reuniones se planteó como un verdadero obstáculo a superar:

—Yo tengo este trabajo a la mañana, otro trabajo a la tarde y reunirme un miércoles hasta las once de la noche, vos decís: “Bueno, compañeros de militancia, pero [...] seamos concretos en lo que discutimos y tratemos de avanzar.

Desde esta perspectiva, el sentido que cobraban las acciones remitía expresamente a la dimensión política de la tarea en el campo educativo; pero al mismo tiempo, parecía entrar en contradicción con la dedicación horaria no contemplada en la situación laboral, Así lo relataba:

—En el primer año para instalar esto hubo mucho trabajo yo te diría militante [...] Pero esto me implicaba reunirme un viernes, un miércoles hasta las once, doce de la noche. Un sábado a la mañana estar reunidos cuatro horas para ver cómo implementábamos [...]. Y fue un año así, reuniéndonos miércoles, reuniéndonos sábado, reuniéndonos lunes, reuniéndonos por esto, por el otro. Acompañando actividades que se hacían en los distintos lugares. Fue muy desgastante y lo que uno a veces pretende es que se instalen cosas y que después sigan porque si no, siempre... Y bueno, algunas cosas siguieron

lo que pasa es que capaz que ese año sirvió para que se conozca el programa y tengan todos conciencia de sus virtudes y sus limitaciones y después se siguió con algunos que valoraron que ameritaba seguir y no todas las organizaciones quedaron.

De este modo, el director aportaba una perspectiva de proceso que iluminaba dimensiones de la producción social de la articulación entre las instituciones educativas y las organizaciones que rara vez son recuperadas en los análisis sobre la implementación de políticas.

Por su parte, para quienes desde la radio trabajaron acompañando fuertemente a la escuela desde el inicio, el espacio de la militancia se desplegaba en otros escenarios, esto es, en el desarrollo de la pelea contrahegemónica desde los contenidos de los programas y en la recuperación del espacio público como lugar del encuentro, no mediado por la construcción operada en los medios de comunicación pertenecientes a grupos empresarios.<sup>11</sup> Refería que esto se daba:

—En un contexto donde, bueno, hay una pérdida de espesor de las cosas sociales. Ahora digamos hay una pelea por volver a dotar de sentido las palabras, las cosas, los fenómenos, porque bueno, hubo un profundo avance de la insignificancia si se quiere [...] Tiene que ver con la formación de sentidos sociales, son cuarenta años de construcción de sentido común pacato, reaccionario.

En relación con el trabajo con adolescentes, el énfasis recaía desde su perspectiva sobre la necesidad de brindar acompañamiento, al percibir que lxs adultxs obstaculizaban muchas de las acciones.

—Fuimos, digamos, conociendo, comprendiendo cuál era la realidad, que de alguna manera los pibes no están afuera de la escuela por elección, sino que el contexto, llámese los lugares de pertenencia, la familia, el grupo de pertenencia más cercano operan en contra. [...] la verdad que todos los días uno ve adultos que no entienden, que no comprenden los derechos de los pibes y [...] sobre todo cuando aparece un discurso

---

11 Este comentario se vincula con el fuerte debate político y social instalado alrededor de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26522/2009), conocida como “Ley de Medios”.

psicótico, de siempre echarle la culpa a los demás, echarle la culpa al Estado y al gobierno, esto lo otro, y no hacernos cargo de la parte que nos corresponde.

Lxs adolescentes, entonces, particularmente lxs destinatarixs de los programas de políticas focalizadas, eran percibidos en este caso como sujetxs cuyas trayectorias afectaban la construcción de subjetividad, y en este punto, las organizaciones tendrían mucho que aportar:

—Nosotros trabajamos mucho con el adolescente. Ahora resulta que hay que encuadrarlos, hay que sostenerlo, hay que mantener el encuadre, ¿no? Las condiciones de tiempo y trabajo para que puedan laburar, justamente lo que necesitan es contención. Es la condición para que puedan recuperar las palabras, que puedan recuperar el sentido de las palabras. Elevar su autoestima, o construirla, no la tienen. Muchos de los pibes que trabajan acá estaban hace un año y medio tirados en la plaza, y hoy sostienen.

Estos procesos de formación de lxs jóvenes mediante la inserción en prácticas laborales se inscribían en lógicas que no coincidían plenamente con la sustentada por los actores de las instituciones educativas, para quienes, además de la subjetividad, el trabajo con el conocimiento cobraba un lugar relevante.

Volvamos ahora a uno de los momentos de inflexión en la implementación del programa. Hemos anticipado que la inscripción superó ampliamente las expectativas, hasta llegar en su pico máximo a un total de ciento ochenta chixs, lo que generó nuevos desafíos. Por entonces, la oferta de talleres no era el principal obstáculo a resolver. En aquel momento, la dificultad para obtener vacantes llevó a lxs actorxs de la institución escolar a transitar otros espacios, tales como la Legislatura porteña y la Defensoría del Pueblo de la CABA mediante la presentación de demandas, reclamando la apertura de una nueva escuela en el espacio territorial de la villa. La facilitadora pedagógica analizaba las dificultades en estos términos:

—... es una realidad que todas las escuelas que existen no tendrían que poner ningún obstáculo para tomar a los pibes y los ponen y eso no depende del gobierno sino de la corporación docente [...]. Les dicen que no, que con quince años tienen que ir a la noche. No los quieren. Cuando vas a una escuela común, yo lo vi montones de veces, encontrás que los pibes que viven en la villa están marcados con resaltador amarillo y entonces ellos siempre apuntan a una cosa que es no poner más de dos o tres pibes de la villa para que no les "ocupen" su territorio... aprovechan para dejarlos libres lo antes posible [...]. Yo me empecé a replantear esto de así no tiene más sentido hacer esto, ahí empecé a juntar voluntades de otros actores sociales allá en la villa, porque nosotros sí trabajamos con las organizaciones; y entonces yo con todos esos empezamos a reclamar la creación de una escuela allá en la villa.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del TAE en este escenario local, habría profundizado y puesto de manifiesto las tensiones preexistentes en el sistema educativo, hasta llevar incluso a debatir en el ámbito de un Foro por la Educación en el barrio la conveniencia o no de apertura de una escuela en el entorno inmediato. Algunxs actorxs en ese debate apuntaban al riesgo de reforzar la condición de "gueto" de la vida cotidiana en los barrios habitados por sectores subalternizados.

Los pasos dados en pos de la apertura de una escuela y esta inflexión en la orientación de los esfuerzos, al tiempo que se reducía la oferta de talleres fuera de la institución escolar, nos permitieron revisar los sentidos que fue cobrando el TAE en la articulación entre escuela y organizaciones:

—El "espacio puente" para mí fue simplemente una excusa [...]. A mí me parece que en nuestra experiencia nosotros apuntamos más a ver cómo la escuela establecía vínculos con el contexto territorial inmediato, esta era nuestra hipótesis de trabajo. Por eso este año no le estamos dando bola a los "espacios puente" porque queremos hacer un proyecto de retención [...]. Nosotros lo que venimos trabajando ahora es tratar de sistematizar o de hacer un proyecto donde podamos presentar cuál es el cambio de sentido que tiene que tomar la escuela media para que a los pibes les importe la escuela. Hoy la escuela media no tiene absolutamente nada que ver con la vida de ninguno de estos pibes. [...] En nuestro proyecto TAE de este año [2009] nosotros estamos apuntando a hacer un proyecto que apunte a que las escuelas despierten y no seguir

presionando a los pibes para que vuelvan a la escuela. Digo, es como cambiar un poco el eje del trabajo. [...] Estamos apuntando hacia la escuela y no hacia el pibe excluido. [...] porque ya los pusimos en la escuela y porque además seguir poniendo el eje en victimizar a los pibes y castigar a los pibes no tiene sentido porque los que tenemos que cambiar somos los adultos. Entonces como este año tenemos a casi todos los pibes en la escuela, ponemos el esfuerzo y el eje en poder explicar lo que nosotros creemos que le da sentido a la escuela para los pibes.

De este modo, la facilitadora sintetizaba el nuevo sentido asignado a las actividades del programa en este espacio en particular. Después de la convocatoria a lxs chicxs, y una vez que muchxs de ellxs se hubieron incorporado a las escuelas, parecía haber quedado atrás el tiempo de trabajo más articulado con las organizaciones para dejar paso a esfuerzos en pos de lograr la permanencia sobre la base de la “transformación” de la escuela secundaria, acorde a la línea esbozada en la Ley de Educación Nacional. El ámbito territorial inmediato era retomado en esta instancia como objeto al cual aproximarse en el proceso de construcción de conocimiento, de modo tal que se proponía abordar la realidad en términos de problemas desde las distintas asignaturas. En la voz de la facilitadora pedagógica, se expresaba de este modo:

—Me parece que hay dos maneras de articular o de vincularse con la sociedad. Es desde una posición de neto corte asistencialista o para generar otro tipo de lazos. Y ese otro tipo de lazos lo que te da es la posibilidad de poner a la escuela produciendo conocimiento a partir de sus vínculos territoriales [...] para generar conocimiento hacia adentro de la escuela, conocimiento que la escuela le va a devolver a los pibes. [...] Pero el objetivo es encontrar la manera de que la escuela pueda explicarles a los pibes su propia realidad y que el pibe pueda ser crítico de su propia realidad.

Este trabajo con lxs jóvenes desde el conocimiento, cobraba un sentido político, ya que la apropiación crítica de la realidad se presentaba como un primer paso en pos de transformarla. Desde esta concepción, tenía explicación el esfuerzo



volcado en conseguir la apertura de la nueva escuela, algo que resultó posible —según la facilitadora pedagógica— gracias a una concepción del campo educativo como terreno de disputa. La articulación interjurisdiccional es una de las dimensiones donde esta condición se tornaba evidente:

—El ministerio de Nación lleva a adelante una línea clara. El ministerio de Ciudad lleva adelante una línea exactamente contraria. Nosotros orgánicamente dependemos del Ministerio de Educación de la Ciudad, padecemos mucho y nos metemos en todas las rendijas, pero ¿por qué, por ejemplo, en esta escuela o en la otra? Porque es gente con un pensamiento político claro, con una cuestión ideológica bien clara y que además tiene experiencia, y sabe cómo la remás adentro del sistema.

Estas expresiones confirmaban que, lejos de consolidarse la apertura a un trabajo articulado con el “afuera” en los términos en que surgía de la normativa que dio origen al programa, el proceso de implementación fue conduciendo hacia un refuerzo de las acciones al interior del sistema educativo.

Esta reorientación de las acciones fue interpretada de diversos modos por lxs “socixs” de las organizaciones. Para el director del Centro Cultural, la discontinuidad de los talleres resultaba entendible:

—... se reemplazaron por el sistema educativo, que tiene la formación que tiene que tener, que tiene que seguir [...]. Porque también son momentos y [la facilitadora pedagógica] su objetivo es la educación de dentro y me parece fantástico y respetable... yo tengo otros pensamientos [...] yo tenía claro cuál era el objetivo de ella, ella tiene claro cuáles son mis objetivos.

Se enfatizaba así que, una vez concluida la primera etapa de búsqueda de los chicos para su inserción en los talleres, se dio cierta continuidad de los mismos al interior del espacio de las escuelas.

Si lxs actorxs institucionales planteaban un proceso que fue llevando progresivamente hacia cierto “repliegue”, donde

los esfuerzos se concentraron al interior de las escuelas, el relato de una propuesta del Ministerio de Desarrollo Social cuya intermediación fue asignada a la radio, nos permitió recuperar una mirada crítica sobre las decisiones de lxs actorxs escolares. Al consultarle sobre los cambios surgidos en la articulación con la escuela a quien participó de la MECOL desde la radio, expresó su punto de vista enfatizando otras posibilidades de apertura y participación:

—Desde mi punto de vista la escuela debería tener un vínculo más sólido con el afuera. Hicimos ahora una jornada solidaria este año [2009] que le proveímos a dos escuelas a través de la gestión de la radio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación de pintura, de cosas, y salió más o menos, podía haber salido mucho mejor [...]. Nos falta mucho, nos falta mucho... Nosotros recibimos una propuesta de una Dirección: [...] "No hace falta buscar presupuesto, nada, listo. Nosotros les bajamos las cosas. Tenemos para bajar pintura, tenemos material deportivo, y tenemos materiales para murga —no sé si había algo más—. Hagan los pedidos". Entonces nosotros hicimos una reunión, fuimos hablando con directores de las escuelas. La mayoría de las escuelas se borró, quedamos con dos escuelas, hicimos, pero fue floja la actividad. Los materiales los llevaron todos, en tiempo y forma...

Las dos escuelas que participaron del proyecto coincidían con las instituciones en que funcionó en la zona el programa TAE. Si bien ambas retiraron los materiales solicitados, no pudo concretarse al mismo tiempo una jornada de festejo prevista, para la cual el ministerio había provisto de todo lo necesario. Esta aceptación de provisión de insumos materiales fue interpretada por quienes convocaron como una expresión de la "despolitización" de lxs actorxs del sistema educativo:

—Es mi interpretación, es la renuncia a la dimensión política de las cosas, si vos no querés trabajar políticamente y seguís pensando que lo tuyo, tu mundo, que el espacio donde vos estás es "el mundo".

En esta producción de sentidos, no es indiferente la vinculación privilegiada con uno u otro ministerio, y al interior de

cada uno de ellos, la inserción en determinados proyectos que ofrecen estrategias o recursos en la atención de sectores sociales que desde los clásicos criterios de la focalización neoliberal han sido denominados frecuentemente como “población objetivo”. A lo largo de ese proceso, las organizaciones van modelando las políticas estatales al tiempo que son modeladas por ellas.<sup>12</sup>

## Reflexiones finales

Exponemos aquí algunas reflexiones acerca de las formas de la “participación” a partir de la convocatoria a instituciones educativas y organizaciones sociales a compartir espacios de trabajo destinados a promover la escolarización de lxs jóvenes. En este trabajo nos hemos centrado en la articulación prevista por la modalidad de “cogestión” en el nivel local, intentando recuperar a través de las voces de lxs protagonistas algunos de los diversos sentidos que se desplegaron alrededor del trabajo realizado en el marco del programa TAE, en el particular espacio territorial e institucional en el cual iniciamos el trabajo de campo.

Esbozaremos una síntesis de las posibilidades y las tensiones que fueron surgiendo en los inicios y al intentar dar continuidad al trabajo compartido.<sup>13</sup> Tal como expusimos previamente, lxs protagonistas relataron su experiencia dándole un sentido expreso o implícito en términos de “militancia”. Entendemos que esta significación fue la que otorgó a las acciones en torno al programa, paradójicamente, su fortaleza inicial y su reorientación posterior en sentidos

---

12 Cfr. Referencia a Mattini (2009) en el Capítulo 10 elaborado por Felisa Cura.

13 La propuesta de articulación continúa vigente entre los lineamientos previstos para la escuela secundaria, esbozada como una de las estrategias destinadas a la construcción de la legitimidad social del cambio, tendiendo a facilitar el acceso de lxs jóvenes a la escuela (Res. CFE 84/09: 31).

divergentes. El compromiso “militante” recuperado por lxs distintxs actorxs sociales se expandía y profundizaba en distintos “campos” de la vida social según se tratara de instituciones educativas u organizaciones sociales, enmarcados en sus propios objetivos mediatos y en sus tramas de relación en lo cotidiano. Al relatar los momentos iniciales de fuerte trabajo compartido, abrieron espacios de reflexividad sobre la “politicidad” de sus acciones en la convocatoria a lxs jóvenes para la posterior inserción en el sistema educativo formal. Sin embargo, la continuidad en el tiempo resultó insostenible, y esto no puede desvincularse de las distintas perspectivas y modos en que conciben la praxis unos y otros.

Para quienes llevaban adelante la radio, el foco estaba puesto en revertir los procesos políticos y sociales que condujeron a la “pérdida de sentido”, buscando “recuperar el espesor”, orientadxs a recorridos mediados por el recurso a la palabra y a la estrategia comunicacional. Respecto del trabajo con adolescentes, desde la propia experiencia, prevalecía la orientación a “recuperar la autoestima”, o bien “contener”, “enmarcar” y con este sentido participaron en el TAE. Esta cuestión ha sido abordada por Montesinos y Sinisi (2009), quienes enfatizaron el sentido misional que imprimían en sus relatos las OSC que participaban en las denominadas políticas educativas compensatorias. Las autoras revelaron que las apelaciones a la participación en programas educativos focalizados destinados a promover la “inclusión” han sustentado una perspectiva psicologista de la pobreza, esto es, conllevaban una lectura individualizante de las consecuencias de procesos sociales vinculados a la profundización de la desigualdad y la polarización.

Por su parte, para lxs actorxs institucionales, la apropiación local del programa tenía como sustento la centralidad del Estado y sus múltiples agencias en su concepción de

la responsabilidad por lxs jóvenes. Es por ello que, además de enfatizar el trabajo al interior de la escuela una vez superada la etapa de inserción en el “espacio puente”, se orientaron a movilizar recursos en el reclamo por la creación de una oferta suficiente de vacantes para resolver la paradoja de la convocatoria sin una real apertura de oportunidades de continuidad. Desde esta perspectiva, lxs educadores encararon la politicidad de sus acciones desde su posicionamiento como docentes, facilitadorxs pedagógicxs, directivxs, siempre en su carácter de agentes del “campo educativo” y propusieron seguir articulando con otras áreas que participaban en la prestación pública de políticas sociales, tales como Centros de Salud y Defensorías Zonales. No obstante, expresaban que las organizaciones que desearan trabajar al interior de la escuela, podían hacerlo.

Respecto de la percepción sobre lxs adolescentes y sobre sus necesidades en tanto destinatarixs de múltiples programas de políticas focalizadas, para los actorxs del campo educativo el eje de trabajo pasaba por recrear una institución educativa donde abordar contenidos significativos, formando jóvenes críticxs capaces de analizar su propia realidad y encarar su transformación. El énfasis en la generación de vínculos interpersonales que permitieran ubicar a los adultxs como referentes, remitía a la figura de *alumnx*, así como de ciudadanx a quien se le debía la prestación educativa en tanto derecho social. El trabajo en la radio, en cambio, se centraba en la formación dentro del campo laboral y se veía atravesado por esa racionalidad. La gestión de programas originados en otras áreas de gobierno, abría un escenario donde la apelación a la organización suponía formas de “recuperación” de lxs jóvenes mediante el ordenamiento de tiempos y espacios, próximos a la lógica del trabajo.

Estos posicionamientos y perspectivas divergentes no pueden entenderse por fuera de procesos en los que el Estado cobra un lugar primordial al apelar a la participación desde diferentes “lenguajes”, dispositivos y lógicas que fundamentan los diversos programas en ejecución en un mismo contexto territorial. Hemos reflejado algunas de las tensiones que se evidenciaban en la articulación interjurisdiccional, en razón de la sucesión de momentos de alianza y de oposición según las estrategias político-partidarias. Al mismo tiempo, existían formas de interpelación divergentes que se expresaban en los diversos formatos y canales propuestos para la satisfacción de demandas y que plasman en la presentación de proyectos ante distintos ministerios —o distintas Direcciones— de una misma jurisdicción. Todas estas acciones, encaradas en el marco de distintos programas, resultaban experiencias formativas que podían facilitar u obstaculizar las articulaciones propiciando confluencias o divergencias entre las instituciones educativas y las organizaciones con inserción barrial. Estas consideraciones no implican afirmar que, en tanto sujetos colectivos situados, las organizaciones respondan a las interpelaciones desde el Estado reproduciendo la lógica impuesta; sin embargo, estas formas de relación no son indiferentes en tanto delimitan espacios de acción, modelan y orientan las demandas de las organizaciones, dentro del campo de fuerzas donde algunas de estas relaciones pueden ser leídas en términos de transacción.

Finalmente, queremos destacar que, si bien la propuesta del Todos a Estudiar apuntaba a configurar la modalidad de “cogestión” en los escenarios locales sobre supuestos de no conflictividad y simetría en la participación, lo relevado en el campo nos permite ofrecer indicios acerca de diversos niveles de implicación de las organizaciones y de ciertos límites en la generación de consensos. Una de las

notas características en este contexto en particular ha sido la centralidad indiscutida de la institución educativa en la puesta en acto de un programa que desde su diseño tomaba como punto de partida —y también de llegada— a la escuela. A su vez, las instituciones seleccionadas por cada jurisdicción para participar en este tipo de programas se encontraban atravesadas por procesos de desigualdad de tal complejidad que en modo alguno podían resolverse desde la mera cuestión educativa. Los sectores sociales constituidos como sus “destinatarixs” reproducían su vida cotidiana marcads por procesos con profundidad histórica y en tanto sujetxs eran interpeladxs por otras políticas sectoriales que confluían sobre ellxs con sus propias lógicas.

La valoración positiva sobre la participación social puesta en los lineamientos del programa, sostenida por lxs funcionarixs encargadxs de diseñar el programa, encontraba límites en las experiencias relatadas por lxs actorxs de nivel local. Tal como señala Menéndez (2006), la participación social constituye un medio que puede tener distintas consecuencias según lxs sujetxs y grupos que se hagan cargo de los procesos implicados. Dentro de un marco de relaciones entre actorxs, puede suceder que compartan objetivos, pero frecuentemente “tienen proyectos, necesidades, intereses o metas diferentes, que pueden ser a la larga antagónicos” (Menéndez, 2006: 77). Compartimos su perspectiva en cuanto afirma que parte de los proyectos sociales o políticos que operan a través de la participación refieren a un componente imaginario el cual aparece como propuestas ideológicas que solo excepcionalmente se realizan, de forma parcial y por corto tiempo. En el caso analizado, la propuesta de cogestión y de conformación de una *comunidad educativa o de aprendizaje* (MECyT, 2005: 21) operaba en ese sentido, orientando hacia la unificación las acciones de actorxs posicionados de muy diverso modo en el campo

educativo. Así, lxs protagonistas del nivel local coincidieron en afirmar que, al cabo de la primera etapa compartida, donde la institución escolar y varias OSC confluyeron en el diseño y configuración de actividades que funcionaron en el marco del TAE como *espacios puente*, retomaron sus objetivos y fue desdibujándose la convergencia de intereses en las acciones.

## Referencias bibliográficas

- Cerletti, L. (2008). Educación y (des)igualdad: un análisis de Programa Integral para la Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica. En *Runa*, vol. 28, núm. 1, pp. 11–28. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2021). ¿Ya está todo cocinado?. Adultos a cargo de niñxs y docentes en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional. En: María Rosa Neufeld; *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias*. Buenos Aires, Espacio.
- Hintze, S. (noviembre de 2003). *Estado y políticas públicas: acerca de la especificidad de la gestión de políticas para la economía social y solidaria*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración Pública. Córdoba, Argentina.
- Manzano, V. (agosto de 2003). *Piqueteros y beneficiarios: modalidades de acción sociopolítica y proceso de construcción identitaria*. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Especialistas en Estudios del trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2008). Etnografía de la gestión colectiva de políticas estatales en organizaciones de desocupados de La Matanza–Gran Buenos Aires. En *Runa*, vol. 28,



núm. 1, pp. 77–92. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_. (2013). *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario, Prohistoria.

Menéndez, E. (2006). Las múltiples trayectorias de la participación social. En Menéndez, E. y Spinelli, H. (coords.), *Participación social, ¿para qué?* Buenos Aires, Lugar.

Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción “escuela–comunidad”. En Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente*, pp. 46–54. México, DIE, IPN.

\_\_\_\_\_. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, pp. 58–87. México, Fondo de Cultura Económica.

Montesinos, M. P. (abril de 2010). *Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller de Antropología y Educación. Córdoba, Argentina.

Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. En *Cuadernos de antropología social*, núm. 29, pp. 43–60. Buenos Aires, ICA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad de la educación” secundaria. En *La educación en debate*, núm. 6. Buenos Aires, DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C., *The Cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. New York, State University of New York.

Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.

\_\_\_\_\_. (2013). El trabajo de la escuela con la comunidad. Algunas reflexiones desde la antropología social. En *Plaza pública*, núm. 6, pp. 5–25.

## Normativa

MECyT, Resolución 605/2004. Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”.

MECyT (2005). Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a estudiar. Lineamientos generales.

CFE, Resolución 84/2009. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

## Capítulo 10

### La experiencia del barrio Las Tunas

Modalidades de acción política e ingreso a la militancia de jóvenes de sectores medios durante la década del noventa

*Felisa Cura*

“Fue una primera experiencia que permitió construir una lógica de organización distinta, sin una direccionalidad político-eleitoral o partidaria, con una dinámica propia de asambleísmo, desde la cual se iba generando organización popular y una dinámica de aprender a militar en el territorio, con las necesidades de los más humildes, organizando a partir de ahí, sin el Estado, o con el Estado como enemigo que se encargaba de reprimir, generar hambre y condiciones de exclusión absoluta”.

Joaquín Noya<sup>1</sup>

### Introducción

En este capítulo retomo resultados alcanzados en mi tesis de licenciatura que profundicé luego en otros trabajos (Cura, 2013; 2014a; 2014b) y en mi tesis doctoral<sup>2</sup> en curso,

---

1 36 años, dirigente del Movimiento Evita y concejal por el Frente para la Victoria en el Partido de Vicente López.

2 Los resultados que presento en este trabajo formaron parte de mi tesis de licenciatura y son profundizados en mi proyecto de investigación doctoral aún en curso, para el cual conté con una Beca Interna de Posgrado Tipo I y II del Conicet, titulado “Políticas estatales, modalidades de acción colectiva y vida cotidiana: Etnografía de procesos cooperativos y emprendimientos productivos en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires”, dirigido por la doctora Virginia Manzano.

relacionados con las características que fue asumiendo un proceso de militancia territorial y formación política de jóvenes de sectores medios que se vincularon en su ingreso a la Universidad de Buenos Aires. El mismo se originó en el año 1996 en un barrio de la zona norte del área metropolitana de Buenos Aires en el marco de una experiencia de trabajo territorial, y lleva ya más de dos décadas asumiendo diferentes formas y configurando diferentes sujetos y espacios políticos.

La relevancia del capítulo, radica en iluminar un recorrido particular de formación política e ingreso a la militancia de una nueva generación de dirigentes y militantes de la Argentina, ligada estrechamente al trabajo político en los barrios populares y a la implementación de políticas públicas, proceso en el cual se fueron formando en paralelo dirigentes y referentes de estos barrios.

Es en este sentido que el trabajo es un esbozo de lo que profundicé en trabajos posteriores referido a los procesos de formación conjunta que se generan en el encuentro entre Estado, movimientos sociales y sectores populares, en cuyo devenir se producen sujetos, acciones y espacios para la acción y la producción política.

La experiencia del Centro Educativo Las Tunas, en la que me centro en este trabajo, fue una experiencia paradigmática del conurbano bonaerense, por la que pasaron y en la que se formaron cientos de jóvenes de sectores medios provenientes de la universidad durante la década del noventa, y porque allí se desplegaron novedosas prácticas conjuntas de creación de políticas públicas.

A lo largo del capítulo analizo aspectos del proceso de acercamiento a la militancia de estos jóvenes, el modo en que llevaron adelante su inserción barrial y la especificidad y los distintos niveles de complejidad que fue asumiendo la conformación y el funcionamiento diario del centro

educativo que conformaron. En particular, profundizo en las acciones y relaciones políticas y cotidianas que estos fueron trazando con los pobladores del barrio y los profundos efectos que las instancias de relación con el Estado fueron produciendo en el proceso estudiado, generando debates y realineamientos que fueron resultando en reconfiguraciones identitarias y de las prácticas y sentidos de la política, así como en la conformación de nuevos grupos y referencias que pasaron a ocupar con el tiempo lugares destacados en el campo político a nivel nacional (esto puede verse en trabajos posteriores Cura, 2013 y 2014a).

Para este análisis me baso en un enfoque *relacional* que permite volver inteligibles las prácticas y los sentidos de estos jóvenes en articulación con los de los pobladores/as del barrio. Recupero distintos planteos que proponen superar tendencias normativas y dicotómicas en las ciencias sociales, para pensar la *política* como práctica *productora de sentidos*. En este aspecto, retomo un conjunto de aportes antropológicos que entienden al vínculo entre el Estado y los movimientos sociales en términos de *formación y moldeamiento conjunto*, particularizando no solo en las relaciones de confrontación, enfrentamiento y negociación, sino también en las de complementariedad y cooperación (Corrigan y Sayer, 2007; Manzano, 2004; 2007; Sigaud, 2004).

## **La conformación del Centro Educativo Las Tunas**

El proceso de militancia que analizaremos tuvo su origen en el año 1996 y fue protagonizado por un grupo de jóvenes estudiantes que se habían conocido en su ingreso a la Universidad de Buenos Aires, en un contexto de efervescencia en la participación por la lucha en torno a la defensa de la universidad pública y en oposición a las políticas

neoliberales impulsadas por Carlos Saúl Menem, presidente de la Nación en aquel entonces.

Mayoritariamente estos jóvenes provenían de la Ciudad de Buenos Aires y la zona norte del conurbano bonaerense y las carreras universitarias que habían comenzado a cursar eran principalmente del área de ciencias sociales y humanidades. También varios de ellos se encontraban cursando el magisterio para formarse como docentes.

Un pequeño grupo inicial de estos jóvenes luego de haber entrado en contacto en la universidad, había decidido acercarse a una experiencia de trabajo territorial localizada en el partido de Tigre, en el barrio Rincón de Milberg, de donde al poco tiempo habían decidido tomar distancia por entender que las prácticas de quienes conducían este espacio eran “demasiado verticalistas y peronistas”.

De ese modo, luego de haber decidido apartarse y de haber recorrido distintos barrios y villas de la capital y el conurbano, habían encontrado el barrio donde iniciar el proyecto que querían emprender. Este se localizaba también en el partido de Tigre, en la localidad de General Pacheco. Allí, habían entendido que se daban las condiciones propicias para iniciar el proyecto de poner en funcionamiento un centro educativo y comunitario, desde donde poder trabajar con la comunidad barrial. Los había impulsado en la decisión, que se trataba de un barrio relativamente “nuevo”, que no estaba aún “muy trabajado políticamente por otras organizaciones o partidos”.

Las Tunas es un barrio que cuenta con una población aproximada de cuarenta mil habitantes y que se conformó a la luz de distintos procesos de poblamiento. Inicialmente, entre las décadas del cincuenta y sesenta, creció con la conformación del polo industrial de la zona y la afluencia de trabajadores de provincias del litoral y el noroeste del país, y posteriormente, entre las décadas del

ochenta y noventa, lo hizo con la ocupación masiva de terrenos fiscales sobre los valles de inundación del Río Luján, con población proveniente de países limítrofes, como centralmente Paraguay y Bolivia. Este último proceso se dio en paralelo al contexto de transformaciones más amplias en la Argentina que generó la implementación de políticas neoliberales, entre las cuales se impulsaron los procesos de privatización de la planificación urbana, que implicaron la promoción y multiplicación de emprendimientos urbanísticos privado. El partido de Tigre, fue uno de los máximos exponentes de este proceso.

Entre los testimonios de aquellos primeros tiempos de acercamiento a la militancia y en referencia al modo en que se vivía el contexto político de aquel entonces, uno de los militantes relataba:

—El trabajo tiene sus raíces en la situación política y social del año 1996. En esa época el neoliberalismo estaba en pleno auge y Carlos Menem era presidente por segunda vez, en un marco de desempleo y enorme crecimiento de la pobreza. Por ese entonces nos fuimos juntando compañeras y compañeros para trabajar en la comunidad, rearmando los lazos de solidaridad del barrio. Éramos todos muy jóvenes, creo que el mayor tenía veintidós años. Y así empezamos, sin más respaldo que nuestra convicción, influenciados por la revolución cubana, el peronismo de base y el alzamiento zapatista, pero arrancamos simplemente preparando la merienda para los pibes y dando clases de apoyo dos veces a la semana. Ese es el origen de nuestro trabajo, pero pasaron casi doce años y las cosas fueron cambiando muchísimo. (L., 39 años, Fundador del Centro Educativo Las Tunas – CELT)

El testimonio remite al contexto histórico, a las tradiciones y experiencias políticas que influenciaron a estos jóvenes, a las motivaciones fundacionales que los impulsaron a realizar proyectos de “militancia territorial”. Se destaca la definición de esta tarea como un “aporte al rearmado de lazos de solidaridad barrial”, que se suponían fragmentados por la influencia de políticas de orientación neoliberal.

En este marco, diferentes grupos de militantes con similares características fueron articulándose en espacios de encuentro y discusión, coincidiendo en las formas de construcción y organización colectiva y en sus análisis sobre la realidad. Un ejemplo de ello fue el Encuentro de Organizaciones Sociales (EOS), conformado como una primera experiencia de coordinación que aglutinaba a un amplio espectro de organizaciones sociales que se planteaban como objetivo “revertir la fragmentación del campo popular”. El siguiente testimonio da cuenta de ciertas particularidades que poseía este espacio:

—Las Tunas había surgido del Centro Cultural de los Trabajadores de Rincón de Milberg. Habían tenido similar origen otros centros como el Centro Cultural de los Trabajadores de Los Troncos, si no recuerdo mal, también Gaviota en Carupá. Rupturas sucesivas que después quedaban con débiles formas de articulación, sumados a algunos grupos “silvestres” más, integrábamos el Encuentro de Organizaciones Sociales (EOS), conformando su Regional Norte.

El EOS era un espacio que buscaba la unidad en la diversidad, es decir, que todos los grupos autónomos con perfil similar nos juntáramos para tener lineamientos militantes comunes. Tenía cierto despliegue territorial en Buenos Aires. En zona sur estaban los compas de Retruco, Auca, los autoconvocados de Glew, lo que luego sería el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de Solano. En zona oeste no recuerdo demasiado quienes estaban, pero ya habrá alguien que me lo haga presente. En Capital, había también grupos muy piolas, como Casa Cambalache, lls Horneros, La Chispa, Aukache. En zona norte, como decía, estábamos los de Las Tunas, Gaviota, Los Troncos, Rincón, San Fernando y Boulogne. En la mayoría de los casos, los militantes éramos universitarios y docentes que nos proponíamos trabajar con los sectores excluidos. Todos teníamos un perfil de trabajo territorial, salvo “Los Cumpas”, un grupo más de perfil artístico, que hacía murales y murgas. (Sancho, 35 años, exmilitante del Centro Educativo las Tunas)

El testimonio previo pone de relieve cómo el Encuentro de Organizaciones Sociales representaba la existencia de un conjunto de organizaciones sociales con similares características, distribuidas por distintas regiones del conurbano



bonaerense y ciudad de Buenos Aires, compartiendo elementos identitarios comunes, como la “autonomía”, “la militancia universitaria”, el “trabajo con sectores excluidos”, las “sucesivas rupturas” y las “débiles articulaciones”.

En estas experiencias de *militancia territorial*, definidas desde la noción de *autonomía*, se ponían en juego ideas y prácticas específicas, que pueden verse ilustradas en el testimonio que sigue:

—Las discusiones, pasaban básicamente por lo territorial y lo local. El trasfondo político estaba, pero se restringía a un proceso de construcción de subjetividad diferente, que a largo plazo genere las condiciones para el cambio social. Embriones de futuro. Era posiblemente ingenua la concepción.

Nuevamente, como en el comité zapatista, los compañeros que participábamos no pasábamos los veinticinco años. En mi caso, como el de muchos más, no llegábamos ni siquiera a los veinte. No se puede tener una lectura sesgada de esta fase de la historia teniendo en cuenta el país que vivíamos, la falta de experiencia generalizada, la voluntad que había. Posiblemente éramos inmaduros, inconcientes, con deficiencias de todo tipo, sin encuadramiento, sin “cuadros” siquiera. Pero estábamos haciendo mucho, como demasiados, esparcidos en todo el país, sin saberlo.

Aquellos años eran difíciles, difíciles. Nos dolía la Patria que se nos moría todos los días de hambre, de olvido, pero nadie parecía hacer nada. Nadie quería hacer nada. El “no te metás”, reciclado para un marco democrático, había calado demasiado hondo. Nos cambiaron la subjetividad. El individualismo era pauta dominante, incluso en los sectores populares, siempre la última trinchera.

Las discusiones pasaban centralmente por cómo organizarse para generar mayor participación popular. En un momento de tantísima apatía como aquel, no podíamos superar unas decenas de compañeros movilizados, con un discurso que poco tenía que ver con lo que habían logrado imponernos como cotidianeidad.

En los diferentes trabajos primaba en general una visión que priorizaba el desarrollo local, en el propio territorio, antes que la articulación con los otros grupos. Claro, al ser en general “ajenos” a los barrios (por procedencia), lo lógico era buscar tener más participación, antes que asumir una representación que no teníamos. Sin embargo, las rispideces entre los grupos por historias cruzadas y desencuentros varios, hacía cuesta arriba la posibilidad de darnos marcos de unidad. Esto, sumado a la falta de experiencia política que en general teníamos [...]. No había propuesta superadora ni estrategia de poder. Era más una discusión de corte moral sobre cómo encarar la relación con los secto-

res más humildes, que todos entendíamos como actor de cambio. Demasiadas veces esa búsqueda se teñía de posturas clasistas, paternalistas, no populares... (Sancho, 35 años, exmilitante del CELT)

En el testimonio citado sobresalen las referencias negativas al contexto sociohistórico, representado por la “apatía”, el “individualismo”, la “dispersión” y atomización, por las “rispideces” y “desencuentros” como elementos comunes “disgregantes”. Por otro lado, se expresa una mirada de los militantes sobre sí mismos vinculada con la inexperiencia política, la “mirada local” y “territorial”, la búsqueda por construir “una subjetividad diferente”, las discusiones de corte moral sobre “cómo organizarse para generar mayor participación” y sobre “cómo encarar la relación con los sectores más humildes”.

Una idea contenida en el testimonio resulta sugestiva para profundizar nuestro análisis. Me refiero a la afirmación relativa a que *“al ser en general ‘ajenos’ a los barrios (por procedencia), lo lógico era buscar tener más participación, antes que asumir una representación que no teníamos”*. Esta afirmación permite abrir una serie de interrogantes: *¿Cuáles fueron las motivaciones que impulsaron a estos jóvenes universitarios a definir sus proyectos de militancia en barrios populares? ¿Cómo fue el vínculo que éstos establecieron con los pobladores de esos barrios? ¿Cuáles fueron las identificaciones y valoraciones que se configuraron en esta interacción?*

Procuraré responder a estas preguntas presentando un conjunto de relaciones establecidas a partir de mi material de campo y de mi participación personal como miembro integrante del proyecto durante aquellos años.

—Para entender por qué se llega a Las Tunas, es necesario entender el contexto histórico. En algunos casos por definiciones negativas: éramos jóvenes y no teníamos inserción en sindicatos, los centros de estudiantes estaban desactivados y los partidos políticos estaban deslegitimados; y por la positiva, porque había una emergencia

educacional y alimenticia que sensibilizaba en lo personal, por solidaridad con los que menos tienen. Las Tunas nació acorde a nuestro momento vital: jóvenes que terminan el secundario. Hoy nos siguen empujando los valores de la solidaridad, de la justicia social y que en lo territorial pueda pensarse en un proyecto de país de manera menos segmentada. O sea, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, trabajadores ocupados y desocupados, universitarios y analfabetos pueden encontrarse para trabajar y luchar juntos. (L. 39 años, Fundador del CELT y actual referente otra organización barrial)

El testimonio citado pone de relieve la intersección entre la etapa vital de los integrantes del grupo fundador y el contexto sociohistórico. Esa intersección parecería aportar elementos para comprender las motivaciones para la militancia. En efecto, el surgimiento del proyecto se asocia con la etapa de juventud y con la limitación para participar en sindicatos, centros de estudiantes y partidos políticos. Se destaca en el testimonio también la referencia al vínculo entre la militancia y una serie de valores vinculados a la justicia social, la sensibilidad y “solidaridad con los que menos tienen”.

Las iniciativas del grupo de militantes se inspiraron también en los debates sobre las características y el papel de los *Nuevos Movimientos Sociales*.<sup>3</sup> En este marco, recuperaron un modo de acción política vinculado a la vida cotidiana y la apuesta a la construcción de nuevos modos de relación social.

Las iniciativas se apoyaban en una concepción de los barrios populares como lugares privilegiados para el trabajo

---

3 La categorización de *Nuevos Movimientos Sociales* buscó constituirse como alternativa a lo que hasta entonces se había reconocido como movimiento social—en referencia al movimiento obrero—, tanto por sus reivindicaciones como por su modo de acción política. En este sentido, se entendió que los Nuevos Movimientos Sociales se proyectaban como paradigma crítico y superador tanto de la regulación social capitalista, como de la emancipación social socialista en los términos en que había sido definida por el marxismo, advirtiendo y rechazando formas de opresión que rebasaban las relaciones de clase y propugnaban un nuevo orden social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material que en la cultura y en la calidad de vida (De Sousa Santos, 2001).

con los sectores populares, y la organización social y política, frente a dificultades que reportaban otros espacios como el gremio y el partido político. Esta visión puede reflejarse en una paradigmática consigna de aquel momento de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) que refería a que “La nueva fábrica era el Barrio”. En este mismo sentido, se sostenía que las acciones militantes debían apuntalar un movimiento que fuera de “*lo social a lo político*”, o que “*diera contenido político al trabajo social*”.

## El trabajo territorial como práctica educativa

La centralidad que cobraba *el barrio* para las prácticas de militancia territorial también se vinculaba con la recuperación de los vínculos cotidianos y con modelos puestos en práctica en otros movimientos sociales, como el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) de México y el *Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra* (MST) de Brasil, por ello el refuerzo de la ecuación barrio–comunidad generó también distintos efectos esencializadores.

De manera puntual, la inserción en el barrio Las Tunas se inició con la gestión del dinero para la compra de un terreno donde funcionaría el centro educativo. Este fue obtenido mediante la donación monetaria del padre de una militante del grupo, y a través de una campaña de recaudación de fondos que consistió en la difusión del proyecto y el pedido de apoyo económico en buses.

Durante los primeros años, la vinculación y acercamiento a los pobladores del barrio fue a través de la tarea educativa con niños. La idea de los militantes era que “La Escuelita” (nombre con que se referenció desde un inicio al espacio educativo) se transformara en un núcleo de referencia barrial, que favoreciera la incorporación y participación de

vecinos y que permitiera organizar reclamos y reivindicaciones comunitarias. Inicialmente se plantearon actividades de apoyo escolar y *merendero* para los niños del barrio y, más tarde, se incorporaron otras actividades tales como talleres de expresión y murga, grupos de jóvenes y grupos de mujeres.

Con el transcurrir del tiempo, el momento de fundación del centro educativo y de “apertura del barrio” adoptó la forma de “origen mítico”, transmitiéndose como relato fundacional de los militantes “viejos” a los militantes “nuevos” que se incorporaban al proyecto, componiéndose de representaciones compartidas depositadas sobre objetos y situaciones ritualizados que contribuyeron a conformar un sentido de pertenencia para quienes pasaban a formar parte del proyecto. La permanente reactualización de estas situaciones, mediatizada como *relatos míticos* ocupó también un lugar destacado en los procesos de conformación y funcionamiento grupales, delimitando espacios de poder basados en conocer o haber formado parte de la “construcción de la historia”.

En relación con esto, describiré a continuación algunas de las situaciones mencionadas que contribuyeron para fundamentar y organizar prácticas y sentidos de la militancia territorial.

Un conjunto de testimonios y documentos relevados permiten iluminar algunos mecanismos institucionalizados diseñados para viabilizar el ingreso e incorporación de militantes “nuevos”, especialmente entre los años 1998 y 2002, entre los cuales el número de integrantes ascendió a más de cuarenta militantes.

—Se ingresaba a través de contactos personalizados con militantes que ya pertenecían a la organización, por medio de convocatorias o actividades específicas orientadas a sumar nuevos militantes. En los casos de incorporación, se invitaba a los nuevos militan-

tes a que asistieran por primera vez al barrio. Por lo general, se los citaba en alguna parada del recorrido del colectivo línea 60 o en alguna de las estaciones del tren rumbo a la Estación Victoria, para hacer en ese punto una combinación con el colectivo 720 que los transportaba hacia el barrio. Algunos, se trasladaban en furgón de tren con sus bicicletas hasta el barrio. Para los más afortunados el trayecto duraba aproximadamente una hora y media, mientras que para los que venían de más lejos, como desde El Palomar o Lanús, el viaje se prolongaba por aproximadamente por dos horas. (Leia, 36 años, integrante del proyecto del CELT)

En ese místico trayecto de grandes distancias, los militantes “viejos” introducían a los “nuevos”, se conocían mutuamente, conversaban sobre la historia y los objetivos del proyecto, sobre las características del barrio y sus pobladores, sobre las formas y concepciones de la militancia territorial.

Al llegar, el nuevo compañero/a era presentado a los “vecinos” más cercanos y a los niños. Se le exhibían las instalaciones de “La Escuelita” y se lo conducía en un recorrido por el barrio. Si el “aspirante” mantenía su interés por participar, luego de esa primera visita, se lo introducía progresivamente en la dinámica del trabajo barrial: recorrer casa por casa, convocar a niños, jóvenes o “vecinos” a reuniones y propuestas, “tomar unos mates” y actualizar los vínculos militante-vecinos, o charlar sobre alguna problemática específica.

Una vez incorporado a la dinámica del trabajo barrial, el nuevo compañero/a era invitado a participar de los *plenarios*, que eran reuniones mensuales de coordinación, donde se compartía y organizaba el trabajo colectivo en función de lineamientos y proyecciones comunes. Allí se informaba sobre las novedades o dificultades del trabajo en las diferentes *comisiones* que funcionaban (algunas de ellas eran “de Educación”, “de Adultos”, “de Taller”, “de Organización”) y se evaluaban y proyectaban objetivos y nuevas propuestas.

La dinámica de los encuentros era el trabajo grupal, partiendo de producciones individuales que luego eran

compartidas, o con la teatralización de situaciones problemáticas que luego eran analizadas entre todos.

Recién al participar de ese ámbito, los militantes “nuevos” lograban interiorizarse de la dimensión *total* del proyecto, pudiendo comenzar a participar “orgánicamente” de la toma de decisiones grupales.

Tanto las actividades de militancia barrial como los ámbitos de formación y de toma de decisiones se concebían y planteaban desde una perspectiva de *educación popular*, entendida, en términos del pedagogo Paulo Freire, como espacio de *encuentro pedagógico-político*, basado en la construcción de valores, sentidos y prácticas “comunitarias” tendientes el “cambio social”.<sup>4</sup>

De esta manera las acciones eran concebidas como instancias *dialógicas* y *horizontales* de aprendizaje mutuo.

## “Vecinos” y “Maestros”

Algunos pobladores del barrio Las Tunas jugaron un papel destacado en el proceso de inserción comunitaria del grupo de militantes y en la conformación del proyecto. Este fue el caso de Elena, quien junto con su familia tomó parte del mismo desde sus inicios. Por eso mismo, resulta interesante recuperar su mirada sobre el arribo de los militantes al barrio, ya que esta expresa una serie de núcleos significativos que permiten entender cómo se tramaron las relaciones en el lugar.

---

4 Más precisamente, las ideas de Paulo Freire se basan en una propuesta de *educación problematizadora* en oposición a la educación hegemónica tradicional, la cual se caracteriza por un proceso educativo en el cual el *educando* es concebido como objeto que recibe pasivamente la acción de su educador, mientras que la *educación popular o problematizadora* tiene como objetivo la acción y reflexión crítica sobre la realidad, invirtiendo la pasividad del *educando* e impulsando la transformación de las situaciones de opresión.

## Evocando el momento de llegada de los militantes al barrio, Elena comentaba:

—... Un día yo estaba cortando el pasto con mi hijo Miguel afuera, acá adelante y vi llegar cinco, seis locos que venían caminando por el medio de la calle. Yo dije: “Esa gente no es de acá, ¿de dónde será esa gente...?”. Eran todos jóvenes, tendrían dieciocho, diecinueve años. Era un grupo bastante grande y andaban buscando una casa para comprar. La casa de enfrente se vendía, era una casita de madera, tenía el cartel. Golpearon. Yo no sabía para qué, pero bueno, ellos golpearon enfrente. No salió nadie y se cruzaron a preguntarme a mí si se vendía la casa de enfrente. Yo les dije que sí, que se vendía, y ellos me dijeron: “Nosotros queremos poner un centro de apoyo para los chicos del barrio... si podemos merendero”. A mí me gustó la situación, porque toda la vida me gustó participar de proyectos de ese tipo, solidarios. Trabajé mucho tiempo en “La Cava”, trabajé mucho tiempo en muchos lugares, aunque lo hice con la Acción Católica. Como yo te contaba, yo no me sentía que trabajaba para la iglesia, yo sentía que trabajaba porque la gente lo necesitaba, pero no me importaba “figurar” en la Acción Católica sobre que yo iba a “La Cava”. Yo iba a “La Cava” porque me gustaba, incluso cuando fui enfermera y trabajé en el hospital, preguntaban: “¿quién va a vacunar a ‘La Cava’?”. Y la única tonta era yo, porque a mí “La Cava” siempre me llamó, siempre estuve dispuesta a entrar en ese tipo de barrios. Entonces, cuando estos chicos vinieron me gustó muchísimo la situación y me pareció bárbaro.

Digo: —“Sí, la casa se vende”. —“¿Y qué tal, señora, como es adentro?”. —“Tiene dos piezas, una cocina adentro, un baño y nada más”. —“¿Y no sabe cuánto piden?”. Me acuerdo que sabía cuánto pedían, en este momento no me acuerdo. Miguel cortaba el pasto y los miraba con una ¡cara de odio...! A Miguel le cayeron mal desde el primer momento. Bueno, estuvieron charlando un ratito conmigo y se fueron para el fondo. Y yo le decía a Miguel: “Ojalá que no consigan ninguna casa, porque yo quiero que vengan acá, enfrente, porque así puedo trabajar”. “Hay mamá, si van al fondo podés trabajar igual”, me decía Miguel, “total, es una cuadra”. “No, no, no, acá enfrente, que es mucho mejor para mí”.

Y así fue como compraron esta casa y me sentí realizada. Desde el primer día que ellos entraron a la casa, entré yo atrás de ellos, y yo los estoy aguantando, pero ellos también me están aguantando a mí. Yo tengo un carácter de miércoles, que no es fácil. Conmigo no se puede. Si se dice una cosa se cumple, si no, no va más.

Yo lo que me daba cuenta era [de] que ellos tenían ganas de hacer un montón de cosas, pero que no les iban a dar ni los tiempos a ellos, ni los tiempos en nada. O sea, primero había que sentarse y organizar un poquito la cosa. Y bueno, así fue como comenzamos a organizar las clases de apoyo, que no daba yo, por supuesto, pero sí Miguel.



Ya habló con el grupo, ya le gustó. Sí, Miguel daba, mi hija Micaela también daba, Ana también daba, y entonces ya era una cosa como de estar todo el día en “La Escuelita”. (Elena, 72 años, habitante del barrio y referente barrial del CELT)

El testimonio de Elena pone de relieve dos aspectos centrales. Por un lado, evidencia una caracterización de los militantes como “gente de afuera”, de externos al barrio. Por otro, expresa una serie de valoraciones que la propuesta de los militantes tenía para ella, en relación a su propia experiencia de participación previa en otros ámbitos sociales.

Con respecto a lo primero, el testimonio contiene valoraciones que incidieron en la demarcación de identificaciones entre quienes formaron parte del Centro Educativo. Elena, como otros pobladores, adjudicó al grupo de militantes una serie de categorías vinculadas con su “externidad” en oposición a la “interioridad” que significaba para ella vivir en el barrio y ser “vecino”. Esta mirada se expresa en descripciones como “los locos”, “gente que no es de acá”, “gente que tenían ganas de hacer un montón de cosas, pero que necesitaba organizarse”. En este sentido es interesante destacar cómo desde la perspectiva de los habitantes del barrio los militantes fueron categorizados en relación a su rol como “maestros”:

—Yo al principio nada más que ponía orden como sigo poniendo actualmente. Eh..., porque siempre los maestros: “¡Elenaaa! ...”, porque cuando ellos vinieron acá, eran “indios”. En el colegio los echaban por mala conducta, en la casa no los aguantaban y los largaban a la calle. Entonces los chicos eran “indios” acá, no seguían un régimen de ninguna especie. Ahora las familias que fueron viniendo fueron cambiando el ritmo de vida. Ahora ves chicos en la calle, pero tienen un ritmo de vida distinto al que tenían antes. Antes había chicos acá que nunca habían ido al colegio, que no sabían lo que era sentarse a una mesa y comer con plato y cuchillo. Nada, ¡no sabían nada! No sabían ni tomar la leche en una taza como corresponde. Yo no sé si el cambio fue gracias a “La Escuelita” que los fue llevando a los chicos. Ahora los ves y son chicos preciosos, chicos con una educación bárbara, chicos que ha logrado “La Escuelita” en menos de seis meses que pudieran entrar al colegio, y no a primer grado por no haber ido nunca, han entrado a tercero, a cuarto,

a quinto grado. [...] Yo digo que mucho cambio lo hizo “La Escuelita”, o los maestros de “La Escuelita” con la paciencia que le tuvieron a esos chicos. Los chicos caminaban por los tablones, por las mesas, se sentaban arriba de las mesas..., entonces cuando ellos no podían más, empezaban a llamarme, y yo que siempre tuve un carácter muy fuerte era la única que los calmaba. (Elena, 72 años, habitante del barrio y referente barrial del CELT)

Como sostuve previamente, en este fragmento se advierten nuevos elementos de caracterización de los militantes en relación a las tareas educativas que pasaron a desempeñar en su quehacer militante. Su categorización como “maestros”, se sustenta en lo que ellos *decían* y *hacían* efectivamente en su labor cotidiana frente al barrio, por lo que esta identidad fue activamente construida por ellos y por los pobladores del barrio.

Por otro lado, a partir del testimonio de Elena, puede interpretarse cómo los militantes fueron vistos como “mediadores” que facilitaban el acceso a la “buena educación” y la “buena cultura”. Esta visión cuasi “civilizadora”, por la que los militantes eran valorados como portadores de “progreso” y “civilización”, probablemente se vincule no solo con lo que los estos hacían y decían en relación al proyecto, sino también con lo que los habitantes del barrio proyectaban sobre el origen socioeconómico y cultural del cual provenían los militantes.

## **La creación del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos**

Después de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 y fundamentalmente tras la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación en 2003 se generaron nuevas propuestas de vinculación entre el Estado y las organizaciones sociales, reanimándose debates en torno al poder, la autonomía del Estado y los partidos políticos, tanto a nivel

nacional como en el caso de Las Tunas en particular. Un eje de discusión se configuró en torno a la definición de nuevas formas de militancia, en comparación con aquellas llevadas a cabo durante la década del noventa, orientadas por la resistencia al neoliberalismo y basadas en la “asistencia”, como un intento de satisfacer las “necesidades mínimas” que el Estado había dejado de garantizar. Estos debates activaron distintos posicionamientos en relación a la “organización autónoma”, “la horizontalidad” y “la política partidaria”.

En este nuevo escenario político, mientras que una parte del grupo de militantes planteaba la ampliación del proyecto hacia nuevos barrios, la incorporación a un movimiento político de alcance nacional e iniciar la participación en procesos electorales, la otra parte defendía mantener el trabajo de base exclusivamente en Las Tunas, manteniendo la posición de autonomía del Estado y los partidos políticos. En estas disputas, se sedimentaron posicionamientos políticos y se atribuyeron nuevas identidades que se cristalizaron en la caracterización de un grupo como “autonomista” y del otro como “peronista”.

Entre fines de 2003 y principios de 2004, las diferencias entre las dos líneas se resolvieron con la primera ruptura política del grupo fundacional, y partir de allí, el grupo identificado con el autonomismo pasó a denominarse *Organización Popular Fogoneros* y el grupo identificado con el peronismo *Movimiento Patriótico 20 de Diciembre*.

Previamente a la fragmentación del grupo, los militantes habían decidido impulsar la creación de un *bachillerato popular de jóvenes y adultos* en el barrio, iniciativa que había surgido a raíz de la relación que uno de los militantes tenía con Roberto Elisalde. Este era un profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires, que con un grupo de estudiantes y docentes de la universidad habían impulsado la creación de una experiencia de bachillerato popular

en una fábrica recuperada por sus trabajadores: Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas (IMPA), paradigmática en aquel entonces por su lucha y por ser una de las primeras en recuperarse. A partir de allí, habían comenzado a entrar en vinculación con diferentes organizaciones de base, territoriales, para abrir y crear nuevos bachilleratos en barrios del conurbano y en la ciudad de Buenos Aires donde aún no existía mayoritariamente una respuesta de parte del Estado frente a la situación de exclusión educativa de jóvenes y adultos de sectores populares.

Las Tunas fue entonces la primera experiencia de bachillerato popular que se creó en una organización social con perfil territorial y militante, y fue a partir de allí también que la experiencia comenzó a ganar amplia difusión y expandirse en multiplicidad de experiencias.

La posibilidad de constituir una propuesta de educación popular en el marco del sistema educativo formal generó expectativas entre los militantes, plateándose como desafío tras el proceso de fragmentación mencionado y como *“posibilidad de articular los conocimientos adquiridos en la universidad con una práctica de militancia en sectores populares”*.

Así, para poner en funcionamiento el bachillerato los militantes conformaron un equipo de profesores con miembros del grupo que eran docentes, estudiantes y graduados de las Facultades de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Los primeros años de la puesta marcha del bachillerato evidenciaron el interés que esta iniciativa suscitó en la población del barrio Las Tunas, por la considerable dimensión que alcanzó su convocatoria; al tercer año de funcionamiento la matrícula total de alumnos alcanzaba las cien personas. Las clases se desarrollaban de lunes a jueves en “turno vespertino” (de 18 a 21 horas), funcionando los días sábados clases de apoyo escolar. El nivel que se atendía era el *nivel*

medio y el *plan de estudios* estaba *orientado* a la *producción de bienes y servicios*. A nivel de la propuesta pedagógica, se había diseñado un *proyecto educativo institucional* que proponía una *modalidad de trabajo por áreas*: ciencias sociales (que comprendía Historia, Tecnología y Sociedad, Economía y Cívica), ciencias exactas (que comprendía Matemática, Biología, Física y Química), Lengua y Literatura, Inglés e Informática. Durante los años subsiguientes fueron sumándose numerosas personas en calidad de docentes, quienes provenían, en su mayoría, de las universidades más arriba mencionadas.

En suma, después de tres años de trabajo, articulada la totalidad de la propuesta, con un inminente primer curso a egresar, conformado el plantel docente, desarrollados los tres cursos con sus respectivas materias, incluidas aquellas actividades extraprogramáticas y comunitarias, la resolución de la oficialización del bachillerato se constituyó en el eje de preocupación y acción tanto para militantes y docentes como para los alumnos.

Paralelamente a la experiencia individual de Las Tunas, comenzaba a producirse un vertiginoso crecimiento del proyecto colectivo de bachilleratos populares.<sup>5</sup> Progresivamente el interés alcanzaba los ámbitos académicos y universitarios, difundándose por medios masivos de comunicación y medios independientes. En ese contexto cobraba un nuevo impulso el problema de la “oficialización”.

Hasta ese momento, los bachilleratos populares que comenzaban a funcionar extraoficialmente, habían empleado la estrategia de inscribir a sus estudiantes en los bachilleratos “oficiales”. Sin embargo, ante el cuantioso crecimiento

---

5 Estas experiencias, que al momento sumaban once escuelas distribuidas en la Ciudad de Buenos Aires y el gran Buenos Aires, se encontraban aglutinadas en la denominada *Coordinadora de Bachilleratos Populares*.

reseñado, se tornó imposible continuar con esta modalidad, estableciéndose como nuevo mecanismo la “apertura de hecho”, con la “apuesta” a lograr una oficialización “retroactiva”. Esta decisión se tomó atendiendo a una caracterización de las posibilidades abiertas en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a cargo, en esa época, de la doctora Adriana Puiggrós<sup>6</sup> y al reconocimiento público que la experiencia había cobrado.

Así, comenzaron a multiplicarse las instancias de negociación con distintas áreas y funcionarios estatales. Se organizó y profundizó la discusión política entre los distintos Bachilleratos Populares y se formalizaron ámbitos para la toma de decisiones. Al mismo tiempo, se organizaron manifestaciones y clases públicas frente al Ministerio de Educación, reivindicando el reconocimiento de las escuelas. Estas reivindicaciones quedaron definidas de la siguiente manera:

1. Reconocimiento de la Educación Popular: reconocimiento y financiamiento de todos los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos vinculados a experiencias de educación popular en organizaciones populares, con normativa propia.

---

6 Adriana Puiggrós es doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y magister en Ciencias de la Educación. Además, es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y profesora titular de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Tiene una extensa obra escrita (catorce libros, y es coautora de más de treinta) especialmente en historia de la Educación y en políticas educativas. En 1974 fue decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y tuvo que exiliarse perseguida por la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina). Fue convencional en la Asamblea Constituyente Argentina de 1994 y asesora del gobierno de la ciudad de Rosario. En 1997 Puiggrós ocupó una banca como diputada de la Alianza-Frepaso y fue presidenta de la Comisión de Ciencia y Técnica. En 2001, el presidente de la República la nombró al frente de la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva. Del 2005 al 2007 se desempeñó como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

2. Igualdad de Derechos: reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación
3. Financiamiento regular: modificación del régimen de subsidios estatales de manera que haga posible el subsidio regular a estas escuelas.
4. Becas estudiantiles: sistema de becas garantizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la provincia de Buenos Aires, incluyendo tanto a jóvenes como a adultos.

En la trama de vinculaciones, gestiones y negociaciones que involucró este proceso se pusieron en juego profundas discusiones y debates en torno a las implicancias políticas de las distintas vías de oficialización.

En el caso particular de Las Tunas se cristalizaron dos posturas contrapuestas: una en favor de mantener la autonomía al Estado, oficializándose a través de la Dirección de Educación de Gestión Privada, lo que significaba ser parte de la misma órbita a la que pertenecen las escuelas privadas en el seno del sistema educativo; la otra, en favor de hacerlo a través de la Dirección de Gestión de la Educación Pública, lo que significaba apostar a insertar los bachilleratos en el mismo ámbito que las escuelas públicas, para desde allí, generar propuestas que contribuyeran a su transformación. En esta última postura, los militantes se planteaban asumir los riesgos que significaba pasar a incorporar docentes “externos” al proyecto, a través de los actos públicos en lo que se designan a los docentes en el sistema oficial.

El enfrentamiento entre estas posturas, que cristalizaba una vez más el debate “desde adentro”/“desde afuera” del Estado, llevó a la modificación de los mecanismos de toma

de decisión. En lugar del mecanismo “por consenso”, que se había utilizado desde los orígenes del proyecto, se resolvió comenzar a utilizar el mecanismo “por votación”.

Conquistada por votación la opción de aprobar la vía de oficialización a través de la *gestión de educación pública* —que implicaba la firma de un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para la creación de un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS)—, tras un proceso de agudas tensiones y enfrentamientos, el grupo que había impulsado esta opción, decidió tomar distancia del proyecto y bachillerato popular.

En un Plenario que sesionó en febrero de 2007 se resolvió la fractura de la Organización Popular Fogoneros. Luego de la exposición de un documento titulado “*O inventamos o Erramos*”, a cargo del grupo que había decidido desvincularse, se llegó a la conclusión de que los motivos de la ruptura residían “*no tanto en diferencias ideológicas, sino más bien en diferencias estratégicas y de modalidades de relación puestas en juego en la construcción política*”. En este sentido, la discusión se centró en los “límites de la horizontalidad” y en la “imposibilidad de compatibilizar la diversidad de pensamientos” en un mismo ámbito de militancia. Se acordó que el punto de inflexión para la ruptura había sido la discusión sobre la oficialización del bachillerato, atravesada por las diferentes posiciones sobre el vínculo con el Estado y el gobierno nacional de Néstor Kirchner. Finalmente, se reflexionó que se habían priorizando las *diferencias* en detrimento de las *coincidencias*.

En resumen, en este capítulo intenté dar cuenta de las prácticas y sentidos de la militancia política involucradas en la conformación y devenir de la experiencia del Centro Educativo Las Tunas, en la trama de relaciones y sentidos puestos en juego entre los pobladores del barrio y los militantes que impulsaron sus iniciativas, entre los militantes



y las diferentes opciones abiertas desde el Estado para la oficialización del bachillerato popular.

Desde un abordaje relacional, analicé cómo el origen y constitución de la experiencia del bachillerato, se vinculó con una iniciativa fundada en la motivación de militantes universitarios que hicieron de la educación, inicialmente de niños y posteriormente de jóvenes y adultos, un eje de demanda y de “prácticas militantes”, interpelando motivaciones y expectativas cifradas en lo educativo entre los pobladores del barrio.

Por otro lado, intenté mostrar cómo las instancias de vinculación con el Estado pusieron en juego las definiciones de autonomía del grupo, enfrentándolo a dilemas que aparecían en los términos del propio Estado, el cual circunscribió el marco de opciones posibles, pasando a centrarse en temas como las vías de oficialización. En este sentido, la lucha por la oficialización de los bachilleratos populares puso en un primer plano la discusión sobre el Estado como interlocutor principal de la acción política en tanto garante de la legalidad de los títulos y de la aprobación de los requisitos docentes. En otras palabras, para transitar hacia la oficialización, las organizaciones necesariamente requirieron ser moldeadas, adaptadas, reguladas por resoluciones, normativas, horarios y programas.

## Palabras Finales

En este trabajo reconstruimos el proceso de militancia de un grupo de jóvenes universitarios que fundaron un centro educativo en un barrio del conurbano bonaerense a mediados de la década del noventa, el cual fue escogido para el desarrollo del proyecto de militancia territorial inspirado en líneas autonomistas.

Me interesó recuperar “la llegada” de estos militantes al barrio y cómo fueron percibidos por los pobladores de este en calidad de “maestros” y “profesores”. Analicé también la creación de un bachillerato popular de jóvenes y adultos como ámbito privilegiado para dar cuenta de las modalidades de relación con el Estado.

Un punto a destacar, es la complejidad que los efectos de las iniciativas estatales produjeron sobre el proceso de militancia y organización política estudiados. La experiencia de creación y gestión del bachillerato popular en el diálogo con el Estado, habilitó la construcción de nuevos roles y rutinas que se enmarcaron en la legitimidad institucional de la escuela como experiencia histórica colectiva, convocando tanto a estudiantes de sectores populares como a docentes universitarios de clase media, activando un desarrollo de carácter intersubjetivo y político en la confluencia de *saberes* académicos, populares y militantes.

Otro punto a destacar a partir del análisis propuesto, es la centralidad de la educación en tanto marco para las prácticas cotidianas como para los procesos de demanda, como por ejemplo la creación del propio Centro Educativo y posteriormente del bachillerato popular. Es probable que la educación, a pesar de sus múltiples sentidos, active un lenguaje de reconocimiento común entre los pobladores del barrio y los jóvenes universitarios. En este sentido, recordemos como se percibió la llegada de estos jóvenes al barrio, atribuyéndoles una tarea “civilizadora”, vinculada a la “buena educación” y “buena cultura” de la cual se consideraba serían portadores por su origen sociocultural. En el caso de los estudiantes universitarios, el desarrollo de prácticas militantes en clave educativa expresó un *saber hacer* y una posibilidad de crear ámbitos distintos a la universidad y a la educación formal en general, incluyendo la posibilidad de desarrollar sus propuestas y expectativas político-profesionales.

Me animo a sostener que, desde mediados de la década del noventa hasta la actualidad, el Centro Educativo Las Tunas se constituyó en un símbolo inequívoco de la militancia universitaria identificada inicialmente con proyectos autonomistas, y que dio luego lugar a la conformación de nuevos agrupamientos y referencias (*cf.* Cura, 2013; 2014 a).

En este sentido, cabe destacar que en la actualidad integrantes de los diversos desprendimientos del grupo original continúan desarrollando acciones en el mismo territorio desde diferentes espacios y adscripciones políticas. En términos más amplios, los vínculos con el Estado, y esto es fundamental, no se agotaron en la puesta en marcha de programas o políticas estatales en el nivel del barrio. Desde la asunción de Néstor Kirchner al gobierno nacional, en el año 2003, tanto aquellos militantes que definieron sus posicionamientos dentro del “autonomismo” como aquellos que lo hicieron en términos del “peronismo”, se encontraron también como trabajadores en distintos niveles del Estado. En algunos casos como investigadores del Consejo de Investigaciones Científica y Técnicas (Conicet), otros en calidad de técnicos de distintos programas estatales o como dirigentes y funcionarios de alguna fuerza política.

Inicié este trabajo, manifestando mi interés por estudiar un proceso de militancia barrial protagonizado por jóvenes universitarios de clase media que se identificaron en la década del noventa con las premisas de autonomía del Estado y los partidos políticos. A lo largo del trabajo, he mostrado que los vínculos con el Estado fueron centrales para moldear los alcances y limitaciones de la experiencia analizada, generando a lo largo de los años intensos debates que desembocaron en sucesivas escisiones del grupo fundador.

En función de estas observaciones, se despuntan una serie de interrogantes para continuar profundizando en futuras investigaciones. Uno de ellos se relaciona con la capacidad preformativa del proyecto autonomista para interpelar a los estudiantes universitarios, direccionar las energías sociales en prácticas de militancia y producir categorías que indican alineamientos de los actores sociales en el escenario político. Por otro lado, más allá de la denominación del proyecto “autonomista” o “peronista”, cabe reflexionar por la manera en que se invoca a los pobladores de aquellos barrios en los cuales se procura insertar el proyecto militante. Esto último, estimo yo, indica una de las mayores deudas de este trabajo y habilita posibilidades futuras, me refiero a la centralidad que cobra en próximos trabajos de investigación la restitución de las prácticas y los sentidos de los pobladores del barrio en los cuales se procura insertar el proyecto militante.

El análisis profundo de esas prácticas y sentidos permitirá, por un lado, indagar la inserción de los pobladores del barrio en distintas propuestas de militancia, atendiendo a sus relaciones de vida más amplias y, por otro lado, ahondar en sus variadas interpretaciones, de acuerdo con particulares relaciones de poder que se juegan a nivel barrial, de las acciones de los militantes universitarios, de las sucesivas escisiones y de la convivencia de todos en el mismo espacio territorial.

Finalmente, estudiar la vida cotidiana y las tramas de relaciones de los pobladores del barrio implica una apuesta a profundizar en la conceptualización antropológica de los sujetos como así también en los múltiples sesgos de las interpelaciones militantes.

## Referencias bibliográficas

- Corrigan, P. y Sayer D. (2007). El Gran arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural. En Lagos, M. y Calla, P. (comps.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, pp. 39–74. La Paz, INDH – PNUD.
- Cura, F. (2013). Haciendo escuelas como forma de militancia: una etnografía sobre el proceso de creación de un bachillerato popular en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Revista de Sociología y Antropología Virajes*, vol. 14, núm. 1. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2014a). De militar los barrios a militar el Estado. Etnografía sobre modalidades de acción política, formación de militancias y compromiso político juvenil en Argentina. En *Revista Antípoda*, núm. 20, pp. 49–71. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. (2014b). Producción política, trayectorias colectivas y vida cotidiana: un estudio etnográfico en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Identidades*. Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia. En prensa.
- Manzano, V. (2004). Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva. En *Intersecciones en Antropología*, núm. 5, pp. 141–154.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Del desocupado como actor colectivo a la trama política de la desocupación: antropología de campos de fuerzas sociales*. En Cravino, M. C. (comp.), *Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo – UNGS.
- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. En Debates. En línea: <<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/44128/1/Los%20nuevos%20movimientos%20sociales.pdf>> (consulta: 01–03–2009).
- Sigaud, L. (2004). Ocupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 20.

## Bibliografía de consulta

- Página web de Matías Lennie. Cambio Social, Cultura Libre y Nuevas Tecnologías: [www.matiaslennie.wordpress.com](http://www.matiaslennie.wordpress.com)



## Capítulo 11

### Las políticas sanitarias en el primer nivel de atención

Continuidades, discontinuidades y rupturas con el modelo neoliberal

*María Cecilia Scaglia*

#### Introducción

Repensar las políticas sanitarias que se desarrollaron a lo largo de los tres gobiernos kirchneristas constituye un desafío tanto en términos teóricos como en términos políticos. En términos teóricos porque se desarrollaron acciones y programas de distinta naturaleza sin que se llegara a plasmar un modelo propio de gestión de políticas sanitarias. Estas recuperaron tradiciones de cuño “carrillista”, pero no se logró superar la fragmentación que caracteriza al sistema sanitario argentino desde los años cincuenta. Por otra parte, entiendo que resulta un desafío político analizar estas políticas, ya que en el sistema sanitario intervienen diversas jurisdicciones estatales, con diferentes grados de autonomía relativa, y todas esas agencias del Estado despliegan acciones con sentidos diversos en un mismo territorio.

Si bien entre los años 2004–2010<sup>1</sup> los análisis coincidían en la caracterización de la crisis del modelo neoliberal, llamaba la atención la escasez de análisis teóricos respecto del sentido y los rasgos principales de las políticas públicas del gobierno de Néstor Kirchner. Tal vez esto se originaba en el repliegue de los organismos de financiamiento externo, quienes eran los actores principales a la hora de fundamentar el sentido de las políticas neoliberales y, por tanto, se habían transformado en el blanco dilecto desde ámbitos académicos de las críticas a estas políticas. Es posible, entonces, pensar que con el repliegue de estos organismos se había perdido el interlocutor que intentaba legitimar el modelo y, en consecuencia, se había perdido el interés por discutir respecto del sentido que adquirirían en el 2010 las políticas sociales y las implicancias que tenían para la reproducción de la totalidad social.

En el presente capítulo pretendí analizar la implementación de los programas de salud en el primer nivel de atención de la salud pública, que habitualmente se denomina Atención Primaria de la Salud (APS). Centré mi interés en un distrito del segundo cordón del sur del conurbano bonaerense caracterizado porque amplios niveles de su población viven en situación de desigualdad, de modo que, en los últimos treinta años ha sido objeto de la implementación de políticas tendientes a paliar esta situación.

Me enfoqué inicialmente en relevar los principales aportes teóricos efectuados en el marco del debate sobre de las políticas neoliberales. Luego describí los programas que se implementaron en los centros de atención primaria de

---

1 Este capítulo toma en cuenta el período que se corresponde con el gobierno de Néstor Kirchner y los primeros años del primer mandato de Cristina Fernández de Kirchner. Me interesó ese primer período ya que en él se expresan los primeros lineamientos de políticas públicas que se pretendían radicalmente diferentes y divergentes con el sentido de las políticas sociales vigentes durante el período neoliberal de la década del noventa.



la salud (CAPS) en este distrito tratando de dar cuenta de continuidades/discontinuidades; supervivencias e innovaciones en los lineamientos generales de los mismos. Esta reflexión se basó en el trabajo de campo realizado desde la Secretaría de Salud de este municipio entre los años 2002 y 2008 a partir de mi inserción como profesional en la misma.

Considero que la descripción y el análisis de programas basados en la APS deben enmarcarse en el estudio del desarrollo del modelo de acumulación. El modelo de acumulación neoliberal hacia fines de los noventa había generado un fecundo debate respecto del estado y las políticas en general y en particular en lo que respecta al diseño de políticas sociales. El análisis de los programas sanitarios que se implementaron en el primer nivel de atención de la salud, incumbe necesariamente a este debate y particularmente en dos aspectos. Uno que alude a la crítica de las políticas sociales como intervención “compensadora” de los efectos del modelo e incluye la impugnación a los programas “focalizados”. La otra línea de discusión tiene que ver con la desregulación de la seguridad social y las reformas en el sector de la salud tendientes a la privatización y a la reducción de los servicios por parte del subsector público de la salud.

## **Las políticas sanitarias en el marco del debate sobre las políticas sociales en el modelo neoliberal**

Entiendo que las políticas sociales cristalizan<sup>2</sup> el modo en el que el capitalismo ha resuelto históricamente sus problemas

---

2 Utilizo el término cristalizar en alusión a las estructuras institucionales en que se expresan estos procesos.

de reproducción, tanto en lo que refiere a la reproducción de la fuerza de trabajo, es decir, a asegurar condiciones de vida históricamente determinadas, como en lo que respecta a su reproducción ampliada, o sea, los modos que asumió la resolución del conflicto capital-trabajo y las formas de construcción de hegemonía por parte del bloque dominante (Grassi, 2003).

Desde esta perspectiva es posible considerar que las políticas sanitarias han sido un aspecto fundamental desde ambos significados de la reproducción social, por una parte por el hecho de ser parte constitutiva de lo que se entiende por salario indirecto (Meillassoux, 1984), es decir que la atención de la salud desde la formación del estado de bienestar ha sido el modo de asegurar la mantención de la fuerza de trabajo en los tiempos de paro por enfermedad y al mismo tiempo ha aportado a la reproducción de la fuerza de trabajo asegurando condiciones de vida para las futuras generaciones de trabajadores. Al mismo tiempo porque la atención de la salud se configura a partir de la institucionalización de la biomedicina a través de lo que se denomina modelo médico hegemónico que cumple funciones de control a partir de la medicalización-legitimación del proceso salud/enfermedad/atención (PSEA), (Menéndez y Di Pardo, 1996).

Desde finales de los años ochenta asistimos a nivel mundial a un proceso marcado por altísimos niveles de concentración capitalista, crisis de las instituciones propias del estado de bienestar, y grandes masas de población mundial que quedaban fuera del mercado de trabajo atravesadas por procesos de exclusión, lo cual impactó en grandes conjuntos sociales que vieron deterioradas sus condiciones de vida poniendo en crisis sus posibilidades de reproducción.

Desde el campo de análisis de las políticas sociales son numerosos los autores que refieren a la crisis del estado

benefactor y a un nuevo régimen de acumulación en la Argentina que se cristaliza con los cambios en la estructura del Estado que comienzan en la década del noventa.

A grandes rasgos podemos esquematizar este modelo de acumulación que denominamos neoliberal a partir de algunas de sus principales características. En el plano económico: cambios en el proceso productivo tendientes a la adaptación de la oferta a los ciclos de expansión–contracción de la demanda, fuerte concentración de capitales con hegemonía del sector financiero y crecimiento del endeudamiento externo. En lo que refiere a la regulación estatal: disminución de la intervención estatal en la regulación del conflicto capital–trabajo; es decir, nuevas regulaciones laborales que favorecieron las necesidades de flexibilización productiva y significaron una pérdida de los derechos laborales de la clase trabajadora, con el consecuente incremento en los niveles de desocupación. Este último proceso se caracterizó por un debilitamiento de los sujetos colectivos y una acción del Estado tendiente a compensar individualmente a sus víctimas. Al mismo tiempo se amplió el endeudamiento en paralelo con el incremento del déficit fiscal.

En este contexto las “recomendaciones” de los organismos de crédito internacional se basaron en la creencia de que la crisis era producto de la “ineficiencia” del Estado que lo llevaba a aumentar exponencialmente su deuda externa por su incapacidad para racionalizar el gasto público (Ugalde y Homedes, 2007: 43).

Estos organismos (FMI, Banco Mundial,<sup>3</sup> BID) condicionaron el financiamiento externo a la ejecución de una serie de medidas y lineamientos tendientes a la desregulación de los mercados, la flexibilización laboral y la focalización del

---

3 El “Banco Mundial (BM) [ha sido] el mayor prestamista para el sector salud y el asesor en política sanitaria más influyente en el mundo” (Ugalde y Homedes, 2007: 35).

gasto público en los sectores más afectados por la implementación de este modelo.

La implementación de estas políticas y sus fundamentos suscitaron un intenso debate no solamente en ámbitos institucionales, sino también académicos, que podrían sintetizarse en la polémica “universalismo” versus “focalización”. Se cuestionaba a estas políticas desde la noción misma de “población objetivo”<sup>4</sup> que las mismas utilizan, ya que en un esfuerzo por asignar recursos atendiendo a objetivos reparadores se recurrió a un recorte poblacional, es decir, una acción focalizada. Este recorte se efectivizó a riesgo de transformar lo que se entendía como discriminación positiva en discriminación negativa. Es decir que el margen era sumamente estrecho entre las medidas tendientes a ayudar a los sectores más vulnerables y la instalación de sistemas de categorización que los colocaron en un estatuto de ciudadanos de segundo orden. Los altos niveles de desigualdad social que caracterizaron este período, potenciaron los niveles de conflictividad, y la modalidad de implementación de estas políticas asumió formas particularmente significativas de estas contradicciones estructurales. Los sucesos sociales y políticos de diciembre del año 2001 pusieron de manifiesto la fragilidad de esta normatividad hegemónica (Castell, 1998; Danani, 1996). Al debate respecto de las categorías de “universalidad” – “focalización” se han ido asociando otros debates en torno de la perspectiva que adoptaron los defensores del modelo respecto de la cuestión social. En ese sentido es sugerente el análisis de Danani respecto de cómo al invocar cuestiones de “equidad” para fundamentar las políticas focalizadas se produjo un

---

4 La noción de población objetivo alude al mecanismo de delimitar un grupo poblacional objeto de las intervenciones sectoriales del estado al cual se refieren los objetivos de estas acciones, en tanto se trata de una población delimitada es posible “medir” sobre ella los resultados obtenidos a fin de evaluar la eficacia/eficiencia de estas acciones.

desplazamiento de sentido desde las nociones de igualdad/desigualdad para referirse a la totalidad social, hacia nociones como equidad en lugar de igualdad y pobreza en vez de desigualdad, fragmentando la mirada sobre lo social y fundamentalmente velando las causas estructurales del incremento de la pobreza como resultado de la implementación de este modelo (Danani, 2008: 41).

En el sector de la salud este debate se evidenció en las propuestas del Banco Mundial y del BID ante la OPS/OMS basadas en el cuestionamiento a la viabilidad de la estrategia de Atención Primaria de la Salud (APS) formulada en Alma Ata a través de la consigna “Salud para todos en el año 2000”. Las propuestas de estos organismos se orientaron en dos aspectos, la necesidad de focalizar el gasto en salud para hacerlo más eficiente; y la necesidad de adoptar una política selectiva que se orientara atender los grupos más vulnerables en términos de morbi-mortalidad. Es importante señalar lo que varios autores sostienen, respecto de que esta propuesta, así como el conjunto de políticas sociales basadas en la focalización, formó parte constitutiva del modelo neoliberal, es decir que fue un ejercicio anticipatorio, y no una política *ex post*, a sabiendas de las consecuencias sociales que implicaría la implementación del neoliberalismo, particularmente en América Latina.

Decimos que fueron parte constitutiva del modelo de acumulación porque este se basaba en el crecimiento del endeudamiento externo de estos países, y fueron precisamente estos organismos de crédito (BM y BID) los que financiaron la puesta en marcha de estas políticas, imponiendo criterios tanto para la implementación como para la evaluación (rendición) que permitiría nuevos desembolsos y sucesivas refinanciaciones. La puesta en marcha de estas políticas supuso la adopción de estos criterios, y para ello se fueron configurando prácticas y espacios institucionales en

todos los ámbitos de decisión política. Es así que se conforma un nuevo tipo de técnico en todos los niveles de gobierno a quienes se los denominó los “gerentes sociales” (Grassi, 2003), que fueron los que adoptaron la práctica de “formulación de programas”. Estos “programas” suponían la explicitación de objetivos y de una “población objetivo”, es decir, el “objeto” de las acciones. El trabajo bajo esta modalidad demostró que en nombre de la equidad se tendía esencializar a la población en situación de pobreza dado que no se daba acabada cuenta del proceso histórico que los había llevado a esta situación, se mencionaba en los documentos a “los pobres” naturalizando esta denominación y despojando a los ya más que desposeídos de su condición de sujetos (o sea una doble explotación material y simbólica). Además, los configuró como población de segunda categoría, población “objeto”, es decir, merecedora de la “ayuda” del Estado por su “incapacidad” para asegurar su reproducción a través del mercado. Esta focalización no hizo más que reproducir en forma ampliada el estigma que históricamente ya pesa en nuestras sociedades sobre aquellos más explotados.

Como ya dijimos el sector salud no estuvo al margen de este proceso. Por una parte, estas propuestas tendieron a la reforma del sistema sanitario, implementada a partir de los intentos inacabados de desregulación del mercado de las obras sociales, los hospitales autogestionados, y los seguros públicos de salud como medidas racionalizadoras de la intervención estatal (Belmartino, 2005). Por otra parte, y en un mismo sentido, las propuestas de los organismos de crédito para el primer nivel de atención médica se orientaron en la focalización del gasto a partir de la identificación de los grupos poblacionales más vulnerables. Fue así como se diseñaron programas tendientes a promover, prevenir y asistir particularmente a los niños y a las mujeres. En esta

focalización fue fundamental la intervención de criterios epidemiológicos para definir la población objeto a partir de la identificación del “riesgo”. La definición de problemas de salud, inicialmente respondía a las formulaciones de la APS desde un enfoque integral (API) en la convicción que el proceso salud/enfermedad/atención (PSEA) constituye un proceso social multideterminado, para salirse del modelo biomédico se hablaba de problemas y no de enfermedades. La formulación de programas focalizados se realizó a partir de lo que se denominó patologías prevalentes y población en situación de riesgo (estadístico) de contraerlas. Así la epidemiología se erigió en la disciplina legitimadora de estas políticas, renegando de los principios de participación en la definición de los problemas por parte de la población, que orientaban la propuesta de Alma Ata. También se adoptó otra terminología que fue la de “población a cargo” formulando programas que “capitaban”<sup>5</sup> población a los profesionales de la salud en desmedro de la atención de la población abierta. El caso de la “población a cargo” constituye un ejemplo más de lo que decíamos anteriormente respecto de la negación de la condición de sujetos, ya que remite a la concepción más paternalista del modelo biomédico, “población a (que no puede hacerse) cargo” de sus propias condiciones de salud y de vida.

Gran cantidad de programas se implementaron en el primer nivel de atención de la salud, esto es, a través de los centros de atención primaria del subsector público de la salud, efectuando de ese modo una focalización “por defecto”. Es decir que si bien la población objeto, en riesgo, se establecía por criterios epidemiológicos; existía una segunda focalización en tanto que los usuarios de estos

---

5 Cápita: se denomina así al padrón cerrado de beneficiarios a cargo de un profesional médico.

servicios son generalmente la población sin cobertura médica (desocupados o trabajadores informales), o sea, población en frágiles condiciones de reproducción.

En el año 2003 confluyen dos procesos, por una parte, en nuestro país ya había quedado evidenciado el fracaso del modelo neoliberal para garantizar la reproducción social y, por lo tanto, el fracaso de sus propuestas políticas para atender la cuestión social. Paralelamente, a veinticinco años de Alma Ata la OMS propone una evaluación de los resultados de las políticas basadas en la estrategia de atención primaria, que comienza a cristalizar en el año 2005 cuando la OPS en su reunión de Montevideo acuerda la necesidad de una revisión de las formulaciones de Alma Ata. A partir del año 2004 el Ministerio de Salud de la Nación propone una revisión de las políticas sanitarias que se implementaron durante la década del noventa tendientes a ajustar el subsector de la salud pública. Comienzan a desplegarse entonces una serie de estrategias desde el nivel nacional que tienden a recuperar los principios de la formulación de Alma Ata.

En ese momento de acuerdo con los indicadores sanitarios la situación de salud en las diferentes jurisdicciones era la siguiente:<sup>6</sup>

---

6 Fuentes Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Estadísticas Vitales anuario 2002. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires datos de salud materno infantil 2002. Las tasas de natalidad, nupcialidad y mortalidad total son por 1.000 habitantes, las de mortalidad infantil por 1.000 nacidos vivos y las de mortalidad materna por 10.000 nacidos vivos. No se han encontrado datos de mortalidad materna y mortalidad en menores de 5 años para la región sanitaria ni para la localidad.



	Tasa de natalidad	Tasa de mortalidad	Esperanza de vida al nacer	Tasa de mortalidad infantil	Tasa de mortalidad materna	Tasa de mortalidad menores de 5 años
Total país	18,3	7,7	73,77	16,8	4,6	19,5
Partidos del GBA	18,5	8,0	73,91	16,4	3,5	18,0
Región Sanitaria	18,2	7,8	73,04	17,2	3,0	
Municipio	22,3	5,4	71	16,1		

Si analizamos la información sintetizada en el presente cuadro, observamos que en un indicador tan sensible como la mortalidad infantil, la tasa a nivel municipal se encuentra levemente por debajo del resto de las jurisdicciones, lo que da cuenta de un esfuerzo sanitario importante si se considera que este distrito mostraba indicadores socioeconómicos relativos altamente desfavorables. Por otra parte, llama la atención también en el nivel local la tasa de mortalidad en relación con la esperanza de vida al nacer, pero estos datos dan cuenta de una alta proporción de población joven.

Parecía entonces que con la crisis del modelo neoliberal había concluido el debate sobre la cuestión social, y en ese sentido parecían también haber concluido los debates en torno de la focalización en las políticas sanitarias, al menos en nuestro país.

## Los programas sanitarios en el primer nivel de atención de la salud

Sin embargo, echando una mirada a los programas que se llevaban adelante desde los centros de atención primaria de la salud (CAPS) podíamos identificar continuidades, discontinuidades y rupturas con distintas corrientes sanitarias. Unas más universalistas, con una perspectiva más integral del PSEA y permeadas por los discursos que intentaban recuperar las formulaciones de la APS entendida como estrategia; y otras más cercanas a las perspectivas focalizadoras.

Lo más llamativo resultaban ser no solamente las continuidades, sino también la superposición de perspectivas que se imprimían en las prácticas de los profesionales de la salud que llevaban adelante estos programas. Algunos profesionales llevaban adelante distintos programas basados en concepciones contrapuestas, adaptando los procesos de trabajo a las condiciones exigidas por cada uno de ellos. Si bien no es materia de este capítulo,<sup>7</sup> resultaba imperativo analizar los saberes<sup>8</sup> que estos profesionales construían en torno de diferentes concepciones de la APS algunas de ellas enfrentadas.

Así a la hora de describir los programas que se implementaron desde los CAPS encontramos algunos que sobrevivieron

---

7 El análisis del saber médico respecto de la atención primaria constituyó el foco de mi investigación doctoral finalizada en el año 2012.

8 "El concepto de *saber* [...] se refiere a un nivel de abstracción mayor que el de representación y práctica técnica a los que, en cierta forma, sintetiza. Este concepto nos remite a la articulación que opera el médico en términos funcionales-intencionales entre el conocimiento científico-técnico aprendido en su proceso formativo universitario; el conocimiento y a las técnicas obtenidas a partir de su trabajo profesional; a las costumbres ocupacionales incorporadas en las instituciones médicas y a la apropiación y resignificación técnica de las representaciones y prácticas sociales medicalizadas. El profesional produce-reproduce un sistema de representaciones que se actualizan en la intervención práctica, la cual no supone una relación de similitud con la representación" (Menéndez, 1996: 57-58).

al neoliberalismo y otros que, en tanto estaban sujetos a financiamiento externo, si bien eran de nuevo cuño comparaban rasgos con los anteriores. El origen del financiamiento daba cuenta de la heterogeneidad de las acciones que se desarrollaban a nivel local, configurando a su vez las prácticas que desplegaban los profesionales de los centros de salud. En esta heterogeneidad coexistían perspectivas focalizadas con perspectivas universalistas.

Esta superposición de programas hacía que coexistieran y se articularan diversas prácticas médicas en los centros de salud, que afectaban todo el proceso de trabajo médico. Esto se evidenciaba también en lo que hacía a las modalidades de monitoreo y evaluación de estos programas. Del mismo modo estos programas iban configurando la demanda de salud de la población que acudía a los CAPS. Y también moldeaba las estrategias que adoptaban los profesionales en el trabajo clínico. Por último, esta heterogeneidad se expresaba en la composición del salario médico, los profesionales percibían remuneraciones de diferente tipo y origen en relación a los programas en los que estaban incluidos. Sintetizando, las políticas sanitarias en el nivel local implicaron una diversidad y heterogeneidad que dificultó la adopción de una estrategia integral de la salud por parte de los equipos locales de salud. Por lo tanto, considero que, una descripción etnográfica desde el ámbito de lo local, es decir, desde el nivel de la implementación de las políticas podía contribuir a adecuar los análisis respecto de la caracterización de las políticas en lo que algunos denominaban el “posneoliberalismo”.

El caso que nos ocupa tenía que ver con la implementación de programas sanitarios en los centros de salud de uno de los distritos más castigados por este modelo de acumulación del sur del conurbano bonaerense. Un partido en el que prácticamente la totalidad de la población se asistía en

el subsector de la salud pública<sup>9</sup> y en el que la demanda de salud había sido el motor de la creación de estos centros de salud en virtud de la capacidad de movilización de los habitantes de los distintos barrios. Distrito que históricamente y justamente por esta condición había sido uno de los principales beneficiarios de las políticas compensatorias o focalizadas, y en el que prácticamente todo el presupuesto de salud en materia de insumos era recibido en función de la implementación de programas sanitarios, algunos con financiamiento externo y otros con financiamiento de los ministerios de salud de la nación o de la provincia. Por último, un municipio que contaba con un sólido primer nivel de atención<sup>10</sup> y equipos de gestión relativamente formados en atención primaria en todas sus versiones.

El sistema local de salud cuenta con treinta y cinco CAPS distribuidos en toda la geografía del distrito, organizados en tres áreas programáticas que comprende cada una alrededor de diez centros.

Los CAPS están dotados de un equipo interdisciplinario compuesto por personal médico,<sup>11</sup> de enfermería, administrativo, trabajadores sociales, psicólogos y personal de mantenimiento. La atención de la salud se organiza por una parte a partir de la implementación de programas de prevención y por otra parte en función de la demanda abierta de asistencia.<sup>12</sup> Los programas de prevención se organiza-

---

9 El colapso de la asistencia por parte del subsector privado de la salud y la seguridad social, se evidenciaba en este distrito a partir del cierre de tres sanatorios privados y de dos servicios de internación, con una caída de ciento cuarenta camas entre el año 2000 y el año 2005.

10 Treinta y tres centros de salud multidisciplinarios distribuidos en todo el distrito.

11 Todos ellos ofrecen servicios en clínica médica, obstetricia, ginecología, pediatría, odontología y, algunos, psiquiatría.

12 La demanda de atención al sistema municipal de salud expresaba, desde principios de los años noventa una tendencia de crecimiento progresivo. Para comprender el incremento de la demanda al sector público de la salud y su impacto en el sistema municipal de salud era necesario analizar varios factores. A los pobres estructurales, usuarios permanentes de los servicios públicos de sa-

ban entonces de acuerdo con cuatro ejes: el eje del niño, el eje de la mujer, el eje del adulto y el eje transversal. Como sus nombres así lo indican, los tres primeros se organizaban por grupo etario. El cuarto eje había sido formulado *ad hoc* y por defecto, y en él se habían incluido todos los programas que no implicaban una focalización o aquellos orientados a la prevención y atención de enfermedades específicas.

El eje de la mujer incluía todos los programas de salud que estaban destinados al cuidado preventivo de la mujer. Estos programas eran el Programa de prevención del cáncer génito–mamario (Progema) y el Programa de Salud Sexual y Reproductiva.

El eje del niño abarcaba aquellos programas de salud que se encargaban de controlar el crecimiento y desarrollo de todos los niños hasta los seis años. Entre los programas que se incluían en este eje mencionamos el Programa Materno Infantil (Promin) que a su vez incluía un subprograma Gestantes y Puérperas. Además, se agregaba el Programa Bonaerense de Asma infantil (Probas) y el Programa de Salud Escolar.

El eje del adulto comprendía los programas de salud destinados a la población mayor de catorce años e involucraba fundamentalmente el trabajo de los médicos clínicos. Se orientaba a las patologías prevalentes en la población adulta, es decir, diabetes e hipertensión arterial; y se esperaba que estos profesionales brindaran “contención desde el seguimiento permanente”. Incluía el programa de Asistencia Kinesiológica en Atención Primaria (Akap) y el Programa para la Diabetes de la provincia de Buenos Aires (Prodiaba).

---

lud se habían ido incorporando los denominados “nuevos pobres”, quienes al perder su fuente de trabajo se habían sumado a la masa de desocupados y subocupados, perdiendo no solo su poder adquisitivo, sino también la capacidad de acceso a la atención de su salud en el sector privado, debido a la consecuente pérdida de su obra social (Scaglia, 2008: 126).

El eje transversal incluye los programas que no se organizan ni por edad ni por sexo de la población destinataria, y que refieren a aquellos programas que se organizan por patología y que son de acceso universal. Entre ellos menciono fundamentalmente el Remediar, el Seguro Público de Salud, el IRAb (Infecciones Respiratorias Agudas bajas), el TDO (Tratamiento Directamente Observable), el programa de Inmunizaciones, el Programa de Difusión de Información Sanitaria a la comunidad, el programa de Odontología, el Programa VIH/SIDA y el Programa de Salud Mental.

A la hora de describir los programas que se implementaban desde los CAPS nos encontramos con dificultades para utilizar un solo eje de análisis que permitiera agruparlos, precisamente por la heterogeneidad en los contextos de surgimiento, la diversidad de fuentes de financiamiento, la diversidad de criterios para definir la población objetivo y las diferentes modalidades de implementación, evaluación y monitoreo. Es importante destacar que muchos de estos programas implicaban solamente la acción normatizada de profesionales de determinada especialidad, y que en tanto se formulaban como programas no solamente permitían al nivel municipal de gestión de la salud intentar homogeneizar los procesos de trabajo de estos profesionales, sino también medir su rendimiento en función de los objetivos planteados. Aun así, es preciso destacar que la formulación de programas de este tipo entraba en tensión con los objetivos de descentralización de la planificación local y fortalecimiento de los procesos de participación comunitaria que son propios de la estrategia de APS.

## **Programas basados en el sanitarismo clásico y en la medicina preventiva**

En este apartado traté de desarrollar todos aquellos programas que se basan en los postulados de la medicina preventiva propios de una concepción sanitarista que denomino “clásica”. El de mayor desarrollo es el Programa de Inmunizaciones que implica la provisión de vacunas para dar cumplimiento al esquema de vacunación obligatorio. Depende de la Organización Panamericana para la Salud (OPS), y está destinado a prevenir patologías infectocontagiosas y su erradicación mediante la aplicación de vacunas. Es de acceso universal dándoles prioridad a los niños de cero a once años y a mujeres embarazadas. En tanto que es gratuito y obligatorio, hasta los profesionales del sector privado derivan al sector público para asegurar la calidad de las vacunas. Participan de este programa fundamentalmente el personal de enfermería bajo la supervisión de pediatras y licenciadas en obstetricia. Entre los años 2004 y 2015 se incorporaron nuevas vacunas al calendario de vacunación obligatoria que eran provistas a los CAPS a través de este programa.

En la misma concepción y de modo articulado se desarrollaba el programa de Salud Escolar destinado a la prevención, diagnóstico, derivación y seguimiento de patologías de los niños en edad escolar. Este programa intentaba fortalecer los controles en los niños de primero, cuarto y séptimo grado articulando esfuerzos con las escuelas para la realización de estos controles. Estos controles se enlazaban con el programa de inmunizaciones dado que los controles en primero y séptimo grado aseguraban el cumplimiento del esquema obligatorio de vacunación.

El programa de Odontología era un programa con financiamiento exclusivamente distrital que involucraba a los

odontólogos de los CAPS. Brindaba atención clínica dentaria que incluía la extracción dentaria. Si bien no involucraba tratamientos de mayor complejidad abarcaba actividades de promoción de la salud bucal a través de acciones diagnósticas en escuelas y comedores comunitarios conjuntamente con el programa de Salud Escolar.

Por último, el TDO (Tratamiento Directamente Observable) era el programa a partir del cual se diagnosticaba, se proveía la medicación y se realizaba el seguimiento de pacientes con tuberculosis. Su nombre aludía a la acción del personal de enfermería quienes debían asistir periódicamente al domicilio de los pacientes y constatar que tomaran la medicación hasta finalizar el tratamiento a fin de asegurar una correcta profilaxis de este padecimiento. La medicación era provista también por presupuesto provincial.

## **Programas focalizados basados en la concepción neoliberal**

El Programa Materno Infantil involucraba un conjunto de acciones articuladas que se orientaban a disminuir la morbi mortalidad de la madre y el niño, mediante controles del embarazo, parto y puerperio, control del crecimiento y desarrollo de niños hasta seis años, y control y seguimiento de niños con problemas nutricionales y diferentes patologías. Implicaba un esfuerzo de articulación y monitoreo de las acciones desarrolladas por parteras, médicos pediatras, ginecólogos y enfermeras. Si bien este programa no contaba desde hacía ya unos años con financiamiento externo su principal antecedente había sido la implementación del PROMIN con financiamiento del Banco Mundial. Este distrito fue uno de los primeros



seleccionados para la implementación del PROMIN en el año 1992 en virtud de sus desfavorables condiciones socioeconómicas. El PROMIN financió recursos para fortalecer las áreas de pediatría, obstetricia y enfermería tanto a través de la incorporación de profesionales, como a partir de la implementación de programas de capacitación en servicio. Si bien el financiamiento, de acuerdo con los plazos de ejecución establecidos se terminó en el año 2001, los procesos de trabajo en el ámbito de los CAPS se sostuvieron. Involucraba la actividad de las parteras en los controles de embarazo a partir de un subprograma denominado Gestantes y Puérperas. Las parteras eran las encargadas de detectar y recepcionar la demanda de atención de las embarazadas del área programática, realizar los controles en forma “adecuada” (cinco o más controles por embarazo) y “oportuna” (distribuidos a lo largo de los tres trimestres de embarazo). En esta instancia articulaba con otro programa denominado Referencia y Contrarreferencia que normatizaba mecanismos de derivación de las embarazadas al hospital del distrito para la atención del parto con la información sobre el curso del embarazo. Del mismo modo se establecían normas para la contrarreferencia del recién nacido y su madre para continuar su atención en el centro de salud con la información del parto. El proceso se continuaba con la atención pediátrica del recién nacido con controles programados para facilitar la accesibilidad. Del mismo modo la madre era atendida, con turno solicitado desde el hospital en el momento del alta, por un médico ginecólogo quien de acuerdo con lo pautado indicaba la realización de un papanicolau y posteriormente “aconsejaba” en la adopción de un método anticonceptivo.

Estas intervenciones se orientaban hacia la detección y atención de problemas nutricionales a partir de la utilización de tablas de talla por edad y peso. También se intentaba de este

modo disminuir la mortalidad infantil por causas prevenibles y facilitar la accesibilidad a la atención médica programando turnos para evitar las largas esperas. En estos programas se utilizaban lo que los profesionales de la salud denominaban “actividades de rescate” es decir que ante la falta a un turno programado algún miembro del equipo del centro de salud (por lo general los trabajadores sociales) se acercaba hasta el domicilio y asignaba un nuevo turno. Estos “rescates” promovían un conocimiento más profundo por parte del equipo de salud de las condiciones de vida que determinaban la salud de estos niños. En ese entonces el único insumo que recibía este programa era el que, para los casos de déficit nutricional, proveía el Plan Más Vida dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia.

Es preciso destacar que esta acción focalizada en madres y niños se venía sosteniendo desde mediados de los noventa logrando una reducción de más de diez puntos sobre mil en los indicadores de mortalidad infantil entre los años 1997 y 2000. Si bien el comportamiento de este indicador había sido oscilante entre los años 2001 y 2006 se había mantenido en niveles sensiblemente inferiores más allá de la aguda crisis socioeconómica del año 2001 por los esfuerzos del personal de salud en este sentido.

Así, las estadísticas sanitarias, en el año 2008, mostraban los siguientes indicadores:

	Tasa de natalidad	Tasa de mortalidad	Esperanza de vida al nacer	Tasa de mortalidad infantil	Tasa de mortalidad materna	Tasa de mortalidad menores de 5 años
Total país	18,8	7,6	75,24	13,3	4,4	15,6
Partidos del GBA	19,5	7,6	73,99	12,6	3,2	15,6
Región Sanitaria	19,9	8,0	73,04	13,0	3,9	
Municipio	21,6	5,3	71	15,7	6,3	

Si se observa con detenimiento en relación a los datos del año 2002 (*cf.* p. 7), todos los indicadores mostraban una notable mejoría, sin embargo, la tasa de mortalidad infantil a nivel local estaba por encima de los niveles que presentaban las otras jurisdicciones; del mismo modo, los datos de mortalidad materna tampoco resultaban favorables. Si consideramos que la financiación del Banco Mundial para el PROMIN había terminado en el año 2003 y que en ese mismo momento se abandonaron las acciones de capacitación en servicio que incluía este financiamiento, es posible suponer que la discontinuidad en esos esfuerzos tal vez se veía reflejada en el empeoramiento de estos indicadores.

El Seguro Público de Salud fue un programa que en su diseño inicial sintetizó el lugar que se le asignaba a la atención primaria médica en la reforma del sistema sanitario en general, y en el subsector público en particular. Este programa se puso en marcha a comienzos del año 2000 con el objeto de brindar cobertura asistencial a la población infantil que no contara con cobertura sanitaria provista por el sector privado o la seguridad social. En tanto que apuntaba a la población que no estaba cubierta por el mercado,

claramente se trataba de una iniciativa con características compensatorias y focalizadas. Funcionaba a partir del concepto de “cápita”, es decir que era un programa que financiaba recursos humanos de acuerdo con la población que cada profesional capitaba (tenía a su cargo nominalmente y controlaba periódicamente), y el Estado le abonaba del mismo modo que las obras sociales. Este programa se había iniciado en un principio con pediatras y luego se había ampliado a otras especialidades médicas (clínica médica y obstetricia). Dado que ofrecía un servicio asistencial a modo de “obra social” los profesionales debían encargarse de conseguir un consultorio en el barrio asignado y la provincia les proveía de un listado de pacientes a quienes brindar cobertura. Este es tal vez el más claro ejemplo de privatización de la atención primaria en este distrito, ya que barría con prácticas propias de la concepción de Alma Ata. Este programa negaba la posibilidad de una mirada más integral a partir de la constitución de equipos multidisciplinarios, suponía una atención de baja calidad en tanto que no aseguraba mecanismos de derivación, referencia y contrarreferencia, no era de acceso universal ya que la atención era solamente para los pacientes capitados, y daba por tierra con las conquistas laborales de los médicos en tanto que se les negaba la posibilidad de un salario completo y se les abonaba por servicio. Este programa fue objeto de disputa entre las autoridades provinciales y las municipales quienes planteaban en un principio la necesidad de incluir a los profesionales del seguro público en los consultorios de los CAPS. Finalmente así se hizo y desde el año 2005 el ingreso a través del SPS constituía un complemento salarial (que suponía una intensificación de la jornada laboral) para los profesionales de los CAPS que estaban incluidos en este programa. En definitiva, se impuso el criterio de la gestión local en la instancia de implementación por

encima de las propuestas privatizadoras del neoliberalismo. Cabe señalar que en sus inicios este programa estuvo bajo la influencia directa del desarrollo del Plan Vida, en el que se articulaban sus acciones con las “manzanas”. Eran ellas las encargadas de conseguir los consultorios para los profesionales (más de una vez en sus propias casas) de informar a la población “capitada”, de asignar los turnos y asegurar los controles; o sea que de ellas dependía prácticamente la accesibilidad al programa.

Es este mismo período surgen dos programas en los que la focalización estaba dada por la “población en situación de riesgo”. Los programas Progema y Prodiaba tenían por objetivo la población que por sexo y edad presentan una frecuencia estadística mayor de contraer estas enfermedades. En estos casos el recorte no implicaba necesariamente una evaluación de las condiciones de vida de esta población. El Prodiaba era el programa destinado a diagnosticar, asistir y proveer medicación a personas diabéticas. Se orientaba a adultos mayores de cuarenta años, y en el distrito se lo asoció al trabajo que desarrollan los médicos clínicos, quienes, además de indicar el tratamiento, promovían la formación de grupos de adultos para la realización de actividad física controlada y se encargaban también de promover los controles periódicos de tensión arterial y glucemia. Este programa contaba con la financiación del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Por su parte el Progema involucraba a los médicos ginecólogos de los CAPS e implicaba la realización de estudios para la detección precoz del cáncer de útero (papanicolau y colposcopia) y del cáncer de mama (mamografía). Suponía la realización de actividades de captación y seguimiento de mujeres mayores de cuarenta años para la realización periódica de estos estudios diagnósticos. El programa contaba con financiamiento provincial para la provisión de los

insumos necesarios para la realización de los papanicolau, pero se habían detectado importantes dificultades tanto en la provisión y mantenimiento de colposcopios (había solamente cinco colposcopios para todos los CAPS) así como para el acceso a los estudios de mama ya que el hospital de referencia no contaba con mamógrafo. Así mismo se encontraban en dificultades para asegurar la provisión de los resultados de los papanicolau por parte de este mismo hospital. Todos los estudios de laboratorio en el distrito se organizaban de la siguiente forma: un vehículo recorría semanalmente los CAPS, retiraba todas las muestras para estudios de laboratorio de distinto tipo, y remitía posteriormente los resultados a los CAPS para la atención de los pacientes. Este sistema de referencia y contrarreferencia hacía que los resultados de los estudios demoraran un tiempo más que considerable, que muchas veces si el profesional no lo reclamaba no volvían los resultados al centro de salud, y que una vez que estaban los resultados este trámite dificultara el seguimiento de las pacientes, ya que no se las podía citar hasta no tener los resultados. Este programa tenía asignado un coordinador que era quien tenía que capacitar a los profesionales en servicio, y a su vez tenía que tramitar con el ministerio provincial la provisión de insumos y remitir los resultados. En ocasiones este coordinador era quien retiraba los resultados del hospital y los llevaba a los centros de salud para facilitar el seguimiento de las mujeres.

Es posible sugerir que en este período coexistieron dos tipos de recortes, por una parte, los recortes de población más vulnerable a contraer patologías específicas y, por otra, un recorte poblacional a partir de su acceso o no a los servicios de salud a través del mercado. Uno es un recorte estadístico de tipo epidemiológico y el otro de tipo socioeconómico.

## Programas formulados en la etapa posneoliberal

En el período que se abre con posterioridad a la crisis del 2001 y particularmente a partir de 2003, se diseñaron nuevos programas que se inscribían en un discurso empeñado en “recuperar” los principales postulados de la Atención Primaria entendida desde una perspectiva integral. Básicamente se intentaba afirmar el carácter universal de la atención de la salud a partir de un fortalecimiento del subsistema público. Desde esta perspectiva se diseñó el programa Remediar, que fue tal vez el programa emblema con que el Ministerio de Salud de la Nación abrió esa etapa.

Este programa proveía botiquines con la medicación básica para cada CAPS. Los botiquines se entregaban cada trescientas consultas. Si bien contaba con financiamiento externo —BID— en su formulación se afirmaba el acceso “universal” y gratuito a los medicamentos básicos desde la crítica a los programas focalizados y los supuestos de ineficiencia en la asignación de recursos por parte del estado que hegemonizaban el discurso de los gerentes de la salud. Como estos organismos exigían un estricto control de los recursos, requirió del cumplimiento de complejos formularios y un control de gestión del centro de salud a partir de instrumentos sumamente sofisticado. Cada centro de salud designaba un coordinador del programa quien se responsabilizaba de llenar varias planillas y de inventariar el stock de remedios del depósito. Esta responsabilidad recayó en general en el personal administrativo, y solía generar conflictos con los profesionales médicos que no se ajustaban a estas normativas. También preveía la adecuación de los fármacos del botiquín de acuerdo con el perfil de la demanda del CAPS. Al mismo tiempo requería de espacios preparados para el almacenamiento de los remedios. Sin embargo, esta complejidad normativa había dificultado el desarrollo

de todos sus componentes en su implementación. Entre las dificultades que solían mencionarse sintetizamos las siguientes: inadecuación de la medicación a la demanda del centro porque no se completaban correctamente los formularios, incremento de trabajo para los administrativos de los CAPS, falta de espacio para un almacenamiento apropiado, problemas con la frecuencia de entrega, y otros. Aun así, es preciso destacar que este también es un programa de cobertura universal o, como dijimos anteriormente, de focalización por defecto, ya que se orientaba exclusivamente al primer nivel de atención, con el supuesto de que de esa forma se reorientaba la demanda de atención del segundo al primer nivel de atención. Sin embargo, cabe destacar el impacto redistributivo de este programa en tanto que el gasto en medicamento de los hogares se reducía en un 60%, y esta reducción repercutía en el poder adquisitivo de los hogares de menores ingresos (Ugalde y Homedes, 2007: 39).

El otro programa insignia de esa gestión ministerial fue el Programa de Salud Sexual y Reproductiva que era el programa creado por la Ley Nacional 25673 en el año 2004. En sus objetivos se orientaba a disminuir la mortalidad materna como consecuencia de abortos practicados sobre embarazos no deseados, a disminuir el embarazo adolescente y a reducir el contagio de SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual. Buscaba “promover en mujeres y varones el desarrollo de una sexualidad sana, placentera y sin riesgos, a lo largo de todas las etapas de su vida”. Involucraba a los ginecólogos y se organizaba a partir de los siguientes módulos:

- a. Información: que consistía en exponer los métodos anticonceptivos; se informaba también acerca de eficacia, ventajas y desventajas, efectos colaterales



les, complicaciones, prevención de enfermedades de transmisión sexual y seguimiento de cada método.

- b. Consejería: en este módulo se suponía que los profesionales trataban de “ayudar a decidir, al usuario del programa, que es lo mejor para ellos en su situación particular, asistirlos a través de la escucha y el entendimiento para que puedan reconocer como se sienten, respetando a sus creencias y valores”.
- c. Provisión de métodos anticonceptivos: en esta instancia eran los médicos ginecólogos quienes entregaban periódicamente el método anticonceptivo elegido por las beneficiarias.
- d. Control de la salud: esta instancia suponía que la entrega periódica de métodos anticonceptivos facilitaba la realización de controles preventivos ginecológicos.

El financiamiento de este programa dependía del Ministerio de Salud de la Nación quien proveía de condones, anticonceptivos orales hormonales combinados o progestágenos solos (para lactancia), anticonceptivos hormonales inyectables, dispositivos intrauterinos (DIU), kits para colocación del DIU y folletería. Si bien era un programa formulado en el marco de la mencionada Ley de Salud Sexual y reproductiva y era de carácter universal, suponía una focalización en las mujeres sexualmente activas y en edad reproductiva, ya que, si bien los condones se entregaban a hombres o mujeres, la participación de médicos ginecólogos excluía prácticamente a los hombres del componente de control de la salud. Este programa tenía una particularidad en la definición de la población objeto, en tanto que la colocación de DIU no estaba incluida en el nomenclador

de las obras sociales y por lo tanto el costo de este tipo de prácticas, desde hacía mucho tiempo estaba reservado a mujeres de alto poder adquisitivo. La inclusión de este método supuso una democratización en el acceso al método generando efectos paradójales en la implementación del programa, ya que comenzaron a asistirse en los CAPS mujeres con cobertura social de sectores medios. Entonces, si bien en los fundamentos del programa se suponía que, de acuerdo con los datos epidemiológicos disponibles, los embarazos no deseados y las muertes por esta causa afectaban mayoritariamente a mujeres de escasos recursos, quienes o no tenían la información o no tenían el acceso a los métodos anticonceptivos; en las prácticas el programa se había centrado en la colocación de DIU, en desmedro del resto de los componentes del programa.

Asimismo, es preciso mencionar que existía un desbalance entre los módulos previstos ya que este programa se había centrado básicamente en la entrega del método anticonceptivo elegido por las usuarias, y principalmente en la colocación de DIU. La colocación de DIU estaba prescripta para mujeres con más de treinta y cinco años y más de dos embarazos, esto había llevado a los profesionales a ponderar la colocación en desmedro de las opciones de consejería e información. Considero que este proceso ponía de manifiesto la hegemonía médica y las asimetrías en la relación médico-paciente mujer.

El último programa que se implementó por iniciativa y con recursos de este ministerio fue el Programa Médicos Comunitarios. Este programa contemplaba dos estrategias ya que implicaba el financiamiento de recursos humanos destinados al primer nivel de atención y que a su vez contemplaba un componente muy fuerte de capacitación en servicio orientado a todos los profesionales de los equipos de salud. Sus objetivos eran: “fortalecer la formación de los

integrantes de los equipos de salud del primer nivel de atención, en AP, salud social y comunitaria; ampliar la cobertura y calidad de la atención en el primer nivel, identificar y realizar el seguimiento de familias vulnerables y de situaciones de riesgo socio-sanitario; y afianzar las actividades de prevención y promoción de la salud con la participación activa de la comunidad". El componente de capacitación tomó la forma de Posgrado en Salud Social y Comunitaria a partir de la incorporación de las facultades de Ciencias Médicas de diferentes universidades públicas y privadas.

La implementación del programa implicó la incorporación de profesionales médicos y no médicos con una beca para desarrollar veinticinco horas semanales de actividades asistenciales y veinte horas de capacitación y trabajo de campo. A su vez se incorporó a aquellos trabajadores del sistema de salud (médicos y no médicos) a las actividades de capacitación en servicio. En suma, totalizaron cincuenta profesionales de la salud incorporados al primer nivel de atención, de los cuales veintisiete percibían una remuneración por su tarea asistencial, y veintitrés solamente estaban incorporados a las tareas de capacitación del programa. La implementación de este programa dio cuenta de las dificultades para reclutar recursos humanos en el distrito, en particular a los profesionales médicos, ya que no se logró cubrir el cupo asignado por el Ministerio de Salud de la Nación. Esto se debió al desfase que se produjo respecto de los salarios que se ofrecían desde el sector privado para los médicos, ya que las remuneraciones eran mayores que la beca que ofrecía este programa.

Es preciso considerar que, si bien se enunciaba entre los objetivos del programa fortalecer y jerarquizar el primer nivel de atención, la remuneración ofrecida no se ajustaba a las condiciones del mercado de trabajo de los profesionales de la salud, al menos en lo que respecta al área

metropolitana. Por otra parte, la deserción en el transcurso del programa fue mayor entre los profesionales que no percibían una remuneración. Esto se relacionaba con las dificultades que manifestaban los trabajadores del sistema para compatibilizar su carga asistencial con las necesidades de formación y actualización.

Simultáneamente con la implementación de estos programas, desde la gestión provincial se continuó con programas focalizados por patologías “prevalentes” que implican la entrega de medicamentos para tratamientos de enfermedades específicas. Uno de ellos era el ProBAs, que se orientaba a la detección temprana y el tratamiento del asma infantil y se focalizaba en pacientes entre cero y dieciocho años. A través de este programa el Ministerio de Salud de la Provincia proveía las drogas necesarias para el asma Salbutamol, Meprednisona y Budesonide, las que se retiraban en los Centros de Salud con la presentación de un carnet de programa que garantizaba el tratamiento por un año con posibilidad de renovación.

Articulando acciones con este programa se desplegó el programa Insuficiencia Respiratoria Aguda Baja (Irab) que era el programa que asistía fundamentalmente a los niños que, producto de enfermedades infecciosas, padecían de insuficiencia respiratoria (bronquiolitis, neumonías, broncoespasmos en general). Se basaba en un protocolo terapéutico de suministro de medicamentos específicos para dilatar los bronquios y lograr una buena oxigenación, con control durante el episodio en el centro de salud vigilando su evolución. Posteriormente se les entregaban medicamentos a los padres y se establecía un tratamiento domiciliario. La medicación era provista por el ministerio provincial con refuerzo en los meses invernales (junio, julio y agosto). Participaba fundamentalmente el personal de enfermería, pediatría y clínica médica.

También desde la gestión municipal se diseñaban programas, fundamentalmente basados en la articulación y normatización de acciones de los profesionales de diferentes especialidades; como por ejemplo el Akap, desarrollado para “mejorar la calidad de vida y estimular el cuidado personal” de las personas que padecían diabetes e hipertensión arterial. Este programa llevaba adelante un esquema de actividades físicas estimulando la participación de los pacientes en el tratamiento de dichas patologías. Dado que era un programa de dependencia local, y por dificultades presupuestarias se desarrollaba solamente en ocho de los treinta y dos CAPS del distrito.

Desde esta misma perspectiva se formuló el Programa de Salud Mental del distrito. El municipio contaba con un equipo de profesionales para la asistencia de la salud mental en APS que era coordinado desde la secretaría de salud municipal; este equipo también intervenía sobre “situaciones límite” articulando acciones con la Secretaría De Desarrollo Social. Se desarrollaban actividades de capacitación al personal de los CAPS en temas de violencia familiar y llevaba adelante registros epidemiológicos específicos. Este equipo estaba integrado por seis médicos psiquiatras y once psicólogos distribuidos en los treinta y tres centros de salud, quienes desarrollaban tareas de asistencia abierta a toda la población que lo demandaba. Los tratamientos farmacológicos se obtenían a partir de la articulación con el Hospital A. Korn quien proveía la medicación para los pacientes que estaban bajo tratamiento psiquiátrico ambulatorio. En el marco de este programa el municipio contaba con profesionales especializados en estimulación temprana distribuidos en dieciocho CAPS a quienes se derivaban los niños con que requerían estimulación o presentaban “dificultades de atención”. También desde este programa se desarrollaban actividades en lo que denominaban “Abordaje

Integral de Violencia Familiar” articulando esfuerzos con escuelas y otras instituciones para la detección temprana de casos y para la capacitación hacia organizaciones barriales intentando promover la “consolidación de los vínculos familiares”. Es preciso señalar que a partir del año 2002 en el distrito los profesionales alertaron respecto del incremento de demanda de atención producto de múltiples problemáticas que trascendían los problemas de tipo “biomédico”. Accidentes domésticos, traumatismos producto de situaciones de violencia familiar, adicciones de distinta índole, depresiones; y otras múltiples complicaciones que en su discurso aparecían en forma desordenada denotando una “falla” en el sistema. Los trabajadores sociales del centro de salud tampoco parecían contar con las herramientas teóricas y prácticas para intervenir adecuadamente ante estos casos. Así, la demanda se tradujo en la incorporación de los profesionales de salud mental (psicólogos y psiquiatras) a los CAPS organizados a partir de este programa. Este programa entonces, daba cuenta de las limitaciones del modelo biomédico a la hora de abordar la salud como un proceso complejo propio del PSEA, y que se pusieron de manifiesto en tiempos de aguda crisis socioeconómica.

En un mismo sentido la gestión municipal a partir del año 2005 había comenzado a trabajar en el desarrollo de un programa local que articulara intervenciones para la prevención y el tratamiento del VIH/SIDA. El programa VIH/SIDA tenía como objetivo fundamental la prevención primaria y secundaria de esta enfermedad. En cuanto a las actividades de prevención y promoción contemplaba la contención pre y pos test a quienes se realizaban los estudios de diagnóstico, y la profilaxis posterior a una situación de exposición al virus. También contenía actividades de prevención de la transmisión vertical (madre-hijo) ya que ofrecía a todas las embarazadas que se atendían en centros

de salud la serología para VIH. También se procuraba la realización de test rápidos para situaciones de urgencia. Para las mujeres embarazadas cuya serología era positiva se entregaban antirretrovirales desde la semana catorce de gestación, y se entregaba leche maternizada para los recién nacidos. Conjuntamente con las organizaciones de la sociedad civil específicas se realizaban actividades de capacitación y entrega de alimentos. El desarrollo de este programa implicaba la coordinación entre los CAPS y el consultorio de infectología del hospital del distrito para la provisión de medicamentos gratuitos a través del Programa Provincial de VIH/SIDA, y así también para los estudios de carga viral y recuento de linfocitos CD4 para el seguimiento y tratamiento oportuno de los pacientes bajo programa. También se coordinaban actividades con el servicio social y con el servicio de salud mental del mismo hospital.

Por último, se había creado el Programa de Difusión de Información Sanitaria a la comunidad. El objetivo de este programa era “proporcionar datos, información y conocimientos de calidad, pertinentes y actuales para generar modificaciones en hábitos que impactan en la salud individual y colectiva”. Era un programa que se formulaba con la expectativa de articular las actividades de promoción y educación para la salud que se desarrollaban desde los CAPS a fin de favorecer el acceso a los servicios que brindaba el sistema sanitario local.

## **Conclusiones**

Hasta aquí podemos reseñar que las políticas sanitarias son parte constitutiva del conjunto de las políticas públicas y, por lo tanto, sus formulaciones expresan los cambios del

Estado de acuerdo con el modo de acumulación vigente en cada momento histórico.

Lo que denominamos sanitarismo clásico fue la expresión en el ámbito de las políticas sanitarias de las formas que asumió el estado de bienestar en nuestro país. Del mismo modo las políticas sanitarias basadas en concepciones focalizadoras fueron el rostro que asumió el modelo neoliberal en el sector de la salud. Luego de la crisis de año 2001 y especialmente a partir del año 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner, las políticas en general y las políticas sanitarias en particular fueron cambiando su rumbo tanto en su diseño como en su implementación.

Lo que algunos autores describían en ese momento como fragmentación, tal vez debería pensarse como una ampliación en los márgenes de autonomía por parte de las diferentes instancias jurisdiccionales (gobiernos nacional, provincial y municipal) respecto de la etapa anterior. Autonomía que no solamente tenía que ver con cuestiones de índole presupuestaria, sino con el paradigma político ideológico adoptado.

Así es notable cómo desde el gobierno nacional se insistía en “recuperar” formulaciones propias de un proyecto anterior y que pareciera haber quedado trunco. Esta noción de “recuperación” atravesaba las formulaciones de política sectorial no solamente en el ámbito de las políticas sanitarias. Se reiteraba en los discursos que se referían a “recuperar la cultura del trabajo” o recuperar el mercado de trabajo como espacio de articulación de la totalidad social. En el ámbito de las políticas sanitarias este intento de “recuperación” refería fundamentalmente a la importancia de rescatar la potencia del subsector público como articulador de una estrategia sanitaria, que aludía a los principios de la formulación de Alma Ata. Entre estos principios se inscribía la pretensión de universalidad en



el acceso a los servicios de salud en los que se fundaban los programas Remediar y Salud Sexual y Reproductiva.

En un sentido similar, la gestión municipal parecía adoptar el mismo enfoque animándose al diseño de programas propios con los recursos disponibles o articulando recursos de distintas jurisdicciones. El hecho de que los recursos no provinieran de programas financiados por organismos internacionales (salvo el programa Remediar) habilitaba la posibilidad de ganar márgenes de autonomía en la instancia de implementación, fundada en concepciones locales de política sanitaria. De ahí que los procesos locales recuperaran un protagonismo insospechado que requirieron de un análisis en profundidad de procesos territorializados. En este sentido es preciso señalar que el incremento en los márgenes de autonomía relativa fue en desmedro de las posibilidades de reducción de las desigualdades en salud, dado que los municipios más pobres no podían ofrecer la misma calidad en los servicios que la que ofrecían los municipios más ricos (Ugalde y Homedes, 2007: 44).

A contrapelo de estos lineamientos, los programas provinciales se apoyaron en el paradigma de la focalización a partir de un criterio netamente epidemiológico, pero no prescribieron modos de implementación, sino que se limitaron a la gestión de recursos farmacológicos. Es posible suponer que esta ausencia discursiva en la formulación de programas se debía a una concepción exclusivamente biomédica en la que la promoción de la salud adquiría escasa o nula relevancia.

Esta “recuperación” que se reivindicaba desde el gobierno nacional se sostenía en la crítica a las políticas focalizadas propias del modelo de acumulación neoliberal. Sin embargo, no terminaban de explicitarse los lineamientos propios del nuevo modelo de acumulación que se pretendía. Tal vez este proceso debiera ser pensado como un proceso

de transición inacabado en el que pugnaban y tensionaban intereses contrapuestos y que explicarían esta “fragmentación” aparente. Siguiendo a Belmartino es posible pensar que “no resulta arbitrario asociar la multiplicidad de proyectos y la persistencia de la fragmentación con la existencia de diferentes proyectos en el interior del gobierno, ninguno de ellos con la fuerza suficiente para imponerse sobre el resto” (2005: 165).

Mientras tanto, desde los centros de salud se sostenían intervenciones y prácticas que habían mostrado una cuota de eficacia más allá de las opciones discursivas en las que se sustentaban, y más allá de las fuentes de financiamiento y los criterios de evaluación que se utilizaban desde los niveles centralizados de gestión de las políticas. En el proceso de trabajo médico se sintetizaban, se absorbían y también se descartaban determinado tipo de intervenciones que no resultaban eficaces a la hora de incidir sobre las condiciones de salud de la población.

## Referencias bibliográficas

- Belmartino, S. (2005). Una década de Reforma de la Atención Médica en Argentina. En *Revista Salud Colectiva*, vol. 1, núm. 2, pp. 155–171.
- Castel, R. (1998). *Empleo, desocupación, exclusiones*. Buenos Aires, Piette.
- Danani, C. (1996). *De la heterogeneidad de la pobreza a la heterogeneidad de los pobres. Comentarios sobre la investigación social y las políticas sociales*. Buenos Aires, Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. En *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 4, núm. 1, pp. 39–48.
- Grassi, E. (2003). *Política y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.

- Meillassoux, C. (1984). *Mujeres, graneros y capitales*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Menéndez, E. y Di Pardo, R. (1996). *De algunos alcoholismos y algunos saberes. Atención primaria y proceso de alcoholización*. México, Ciesas.
- Ugalde, A. y Homedes, N. (2007). América Latina: La acumulación de capital, la salud y el papel de las instituciones internacionales. En *Salud Colectiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 33–48.

## Bibliografía de consulta

- Ase, I. y Burijovich, J. (2009). La estrategia de Atención Primaria de la Salud: ¿progresividad o regresividad en el derecho a la salud? En *Revista Salud Colectiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 27–47.
- Grassi, E. (2007). *La política social, las necesidades sociales y el principio de igualdad: reflexiones para un debate "post-neoliberal"*. Trabajo presentado Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, panel Política Social en América Latina en el siglo XXI: tendencias y perspectivas en el contexto ¿post-neoliberal? FLACSO-SENEPLADES. Quito, Ecuador.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1996). Crisis del estado de bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 9.
- Merhy, E. E. *et al.* (2006). Educación Permanente en Salud: una Estrategia para Intervenir en la Micropolítica del Trabajo en Salud. En *Revista Salud Colectiva*, vol. 2, núm. 2, pp. 147–160.
- Testa, M. (2007). Decidir en Salud: ¿Quién?, ¿Cómo? y ¿Por qué? En *Salud Colectiva*, vol. 3, núm. 3, pp. 247–257.



## Capítulo 12

### **“Reflexiones en torno al Programa Nacional de Becas Estudiantiles”**

Analizando políticas desde un enfoque etnográfico

*María Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa*

#### **Introducción**

El presente capítulo se propone reflexionar sobre nuestras propias prácticas de construcción de conocimiento desde un enfoque etnográfico. A lo largo del capítulo, analizaremos las producciones escritas producto del trabajo de campo realizado entre los años 2008 y 2010, entendiendo que estas nos posibilitan reflexionar tanto sobre la problemática seleccionada como sobre nuestros propios supuestos y prácticas de investigación.

#### **Analizando nuestro recorrido etnográfico**

“Púan 480”: cómo el contexto de producción se articula al enfoque y al —objeto— que construimos

Ambos somos parte de un equipo de investigación que tiene entre sus principales objetivos discutir la relación entre familias, escuelas y políticas estatales: *“Describir ámbitos*

*específicos que permitan analizar las articulaciones —a nivel de la cotidianeidad— entre sujetos pertenecientes a contextos barriales populares e instituciones estatales y de la sociedad civil, vehiculadoras o no de políticas estatales”* (Proyecto UBACyT, 2008–2010). El proyecto sostiene:

Hipotéticamente que entre las problemáticas sociales que se analizan habitualmente en forma parcializada (en educación, salud, vivienda, etcétera) hay relaciones profundas, que en el plano de la vida y la reproducción de los sujetos y conjuntos sociales constituyen una totalidad surcada por contradicciones al tiempo que articulada. Nuestra hipótesis acentúa que esta complejidad no es evidente (para que aparezca en su densidad debe ser relevada y documentada), y está constituida por productos, eventualmente desarticulados, de procesos históricos que deben ser reconstruidos para que contribuyan a reconstituir los sentidos muchas veces contradictorios y conflictivos que les asignan los sujetos. (Proyecto UBACyT, 2008–2010)

Formar parte de un equipo de investigación implica participar de una serie de actividades orientadas al aprendizaje del “oficio” de investigación (Achilli, 2005; Bourdieu y Waquant, 1995). A lo largo del año se realizan reuniones y ateneos en los que los diferentes integrantes del equipo discutimos y actualizamos bibliografía referente a las problemáticas investigadas. En simultáneo, individualmente o en pequeños grupos, se plasman estos avances en trabajos que se presentan en jornadas y congresos e, incluso, en otros ámbitos laborales tanto académicos como de gestión.

Otro punto importante es el referido a la financiación de los proyectos de investigación, tanto de los equipos como de los proyectos individuales. En tanto son parte de la agenda de problemas científicos e incluso sociales (Bourdieu y Waquant, 1995) serán evaluados previo y posteriormente a su financiación. La multiplicidad de adscripciones que tenemos en tanto investigadores y docentes confluyen en una variedad de producciones orientadas al desarrollo de nuestras investigaciones que de ninguna manera pueden perder de vista este proceso de evaluación.

Consideramos relevante hacer esta pequeña introducción a la hora de dar cuenta de una investigación etnográfica en torno a políticas estatales debido a que, tanto la investigación colectiva como la individual, es parte de una política estatal de producción del conocimiento, en la que las condiciones de producción están en vinculación directa con el armado de los marcos conceptuales que en cada momento sociohistórico son considerados legítimos o no.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, queremos presentar los principales aspectos de nuestro enfoque teórico–metodológico que se construyó en articulación con el contexto de producción recientemente descripto. Partimos de un enfoque etnográfico, que recupera la línea desarrollada por Elsie Rockwell en México y María Rosa Neufeld, Graciela Batallán y Elena Achilli en Argentina, cuyo propósito es construir “*relaciones y determinaciones cada vez más específicas*” (Rockwell, 2009) en torno a los procesos sociales; en este caso la escolarización de los jóvenes.

La escolarización como proceso adquiere significación en el marco de una red de relaciones locales situadas social e históricamente. En este sentido, una preocupación cotidiana —asumida o no como un problema social más

amplio— adquiere nuevas dimensiones al ser abordada desde una perspectiva etnográfica. Qué sentidos adquiere la escolarización implica poner el foco de indagación en los sujetos, retomando también las características particulares/locales del problema social. A partir de este marco, trazamos relaciones entre lo “documentado” y lo “no documentado”, que nos permiten “descubrir qué formas particulares asume en la localidad el proceso que se estudia, a fin de interpretar su sentido específico en dichos contextos” (Rockwell, 2009). Lo *documentado* condensa, entre otros sentidos, los fundamentos que adquiere la escolarización en los lineamientos políticos contextualizados históricamente. Por su parte lo *no documentado*, está conformado por las prácticas y los sentidos que los sujetos construyen a partir de su experiencia en torno a dicha escolarización, y que le etnógrafo *documenta* a partir del registro etnográfico. Responder esta pregunta, desde esta perspectiva, implica dar cuenta del modo en el que el contexto social e histórico enmarca, a la vez que constituye, las diversas y particulares articulaciones de los procesos sociales en la vida cotidiana.

Debido a esta posición teórico–epistemológica, es que nuestros planteos retoman autores como Trouillot (2001), Bourdieu (1993) y Rockwell (1987), donde el estado y la sociedad civil “están entramados en un bloque histórico en el que se desarrollan los juegos de fuerza que enlazan en un conjunto de procesos sociales al estado y la sociedad civil, trazando los márgenes de lo hegemónico en una formación social e histórica particular” (Hirsch y Rúa, 2009a). El estado es un campo abierto, un conjunto de procesos que no está necesariamente limitado por alguna institución. De esta forma, en los procesos de apropiación los sujetos otorgan sentidos singulares a los lineamientos sociales, por lo tanto, como sostiene Asad (2004), “el estado mismo no es un objeto estático”.



A lo largo del año 2009, en el marco de las condiciones descriptas, escribimos y presentamos tres trabajos: dos ponencias<sup>1</sup> y un artículo en un libro,<sup>2</sup> que nos permitían, al mismo tiempo, sistematizar nuestro trabajo de investigación, avanzar en la Maestría que en ese momento estábamos cursando, cumplir con las exigencias planteadas en el marco de nuestras respectivas becas<sup>3</sup> y aportar a uno de los objetivos de la programación UBACyT en el que se enmarcaban los trabajos. En los próximos apartados analizaremos algunos de los alcances y límites de dichas producciones que, en tanto producto escrito, son parte de las políticas de producción del conocimiento científico. Para esto, revisaremos una sucesión de producciones preliminares realizadas en torno a la implementación del Plan Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE).

- 
- 1 "Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar" en las Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. 1 al 3 de julio de 2009. Y "Reflexiones en torno al 'derecho a la educación': entre las políticas educativas y la cotidianidad escolar". Segundas Jornadas de Antropología Social del Centro Bonaerense. "Antropología y crisis global: Desafíos para una interpretación desde el Sur". UNICEN – Facultad de Ciencias Sociales. 10 y 11 de septiembre de 2009, Olavarría, Buenos Aires, Argentina.
  - 2 "Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar: entre el "derecho a la educación" y la cotidianidad escolar" de María Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa (2011). En *Antropología y crisis global: desafíos para una interpretación desde el sur*. Villafaña, Alicia y Adad, Ludmila (comps.). Buenos Aires, UNICEN.
  - 3 Mercedes Hirsch: Beca de Posgrado de Posgrado Tipo I (abril de 2007) – abril de 2010 y Tipo II (abril de 2010 – abril de 2012) otorgada por Conicet. Proyecto dirigido por la licenciada María Rosa Neufeld, con lugar de trabajo en la Universidad de Buenos Aires: "Construcciones en torno al futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a jóvenes, familias, escuelas y políticas educativas en la finalización de la escolarización media". Maximiliano Rúa: beca de Maestría otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Título del proyecto: "Niños, familias y escuelas: un estudio etnográfico sobre las actividades escolares". Directora: María Rosa Neufeld. Período: 1 de abril de 2008 al 31 de marzo de 2011.

El trabajo de campo se realizó durante los años 2008, 2009 y 2010. La escuela donde se registraron las notas que dan lugar a los textos está ubicada en el tercer cordón del conurbano bonaerense a unos sesenta y cinco kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma es reconocida por los habitantes de la ciudad como “una escuela histórica” y “modelo” de la zona. Es una unidad académica que abarca desde el nivel inicial hasta la formación superior docente. Para los tres trabajos referidos anteriormente, nos enfocaremos en el nivel secundario que fue el primero en abrir en el año 1952, a partir de la gestión iniciada por las madres de las jóvenes que debían viajar más de treinta kilómetros para realizar su educación secundaria.

A continuación, transcribimos algunas de las notas y registros que suscitaron los subsiguientes análisis:

Un lunes como cualquier otro, la preceptora de tercero sexta entra al curso y tras pedir permiso al profesor que daba clases, interrumpe la misma y dice: “Tengo una buena noticia para darles: ¡llegaron sus becas!”. Al nombrar a cada estudiante,<sup>4</sup> la preceptora les busca con la mirada y les sonríe: “¡Martín, estás beneficiado!”, “¡Felicitaciones, Johana!”, “¡Paula, estás becada!”, “Tamara, salió tu beca, te felicito”. Los estudiantes respondían con aplausos. Un rato más tarde la regente de la institución, vuelve a interrumpir la clase. Esta vez, para dictar una nota en la que se les solicita a los estudiantes que el miércoles siguiente a las 15 horas concurren, <con sus padres y su DNI>, a un acto que se realizará en la escuela: “Este año para entregar las becas vienen las autoridades de Nación”. (Registro 18-05-09)

“El miércoles, la cuadra de la escuela estaba atestada de bicicletas y de autos estacionados.<sup>5</sup> Dentro de la escuela, el panorama no era muy distinto. Hay un grupo considerable de estudiantes que va y viene por los pasillos, coordinados por adultes que no

---

4 Son aproximadamente diecisiete estudiantes en un curso que cuenta con treinta inscriptos.

5 Muchas son mujeres con guardapolvos, algunas con bebés o embarazadas. También hay algunos hombres muy mayores.

concurrir a la escuela habitualmente.<sup>6</sup> También circulan varios exalumnos.<sup>7</sup> En el hall de entrada,<sup>8</sup> la secretaria, la directora y la ayudante de la sala de computación se sientan en una mesa y ordenan listas por orden alfabético. Comienzan a llamar a *los papás de la escuela* para entregarles *los papeles con los que van a poder retirar las tarjetas*. Bajando la escalera, ubicada detrás de las mesas en las que se estaban entregando estos papeles, se llega a un descanso en el que hay otras mesas. *Les chiques del “protocentro de estudiantes” y les delegades de los cursos chequean que los datos del papel y los DNI de los estudiantes y sus tutores estén bien.* Una vez pasada la segunda mesa, al bajar la segunda escalera y ya en el SUM,<sup>10</sup> se ubican sillas frente al escenario. En este último, se sientan el Presidente del Consejo Escolar, la Jefa de Gabinete de la Municipalidad, el Intendente Municipal, el Director de Políticas Socioeducativas de la Nación, la Directora de Coordinación de Programas Sociales y la Gerenta de la sucursal del Banco Nación de la localidad.

A continuación, transcribimos extractos de los discursos que estos funcionarios enunciaron durante el acto y algunos actores escolares luego del mismo.

La Directora de Coordinación de Programas Sociales agradece a la Presidenta de la Nación la posibilidad que le brinda a la provincia de Buenos Aires al beneficiar a los estudiantes de la provincia con estas becas, que tienen como fin apoyar a los jóvenes en su *trayectoria escolar*. Sostiene que *“la preocupación es tanto porque reciban el insumo, como porque se encuentren acompañados en lo pedagógico y escolar”*. Explica que la tar-

---

6 Por los pasillos circulan entre otros: la directora de la unidad académica, el presidente del consejo escolar, funcionarios municipales y del banco de la nación de la localidad y periodistas de medios locales.

7 Lautaro, un alumno de tercero del 2008 explica que viene a buscar el programa de matemática de segundo, que todavía adeuda, y a “retirar” su beca. Todavía le deben la última cuota del 2008.

8 La escuela fue diseñada en la década del setenta. Tiene una estructura circular de varios pisos. Las aulas están repartidas en dos alas enfrentadas. Los pisos de un ala no coinciden con los de enfrente, por lo tanto, los desniveles son muchos. Las aulas son muy luminosas —que dan todas a espacios abiertos: tanto a la vereda como a un patio trasero—, mientras que los pasillos del centro son muy oscuros.

9 Durante el año 2008 comenzó un proceso de “refundación” del Centro de Estudiantes impulsado por un profesor en el marco de su proyecto para concursar como Jefe de Departamento. Al año siguiente, en la sala de profesores de la institución había colgado en una cartelera un recorte de un diario local, en el que se señalaba que la escuela acompañaba este “proceso de democratización” siguiendo las “líneas de la política educativa actual”.

10 Salón de Usos Múltiples.

jeta podrá utilizarse en negocios, que *"a la brevedad les comentarán los descuentos de los que serán beneficiarios gracias a la misma"*, y que *"podrán realizar una sola extracción mensual durante los primeros diez días del mes"*.

Cuando termina esta funcionaria, el Director de Políticas Socioeducativas de la Nación, afirma que "mientras en el mundo entero se habla de recorte presupuestario; en Argentina hablamos de trabajo y educación sin hablar de recortes, pensamos en incrementar los montos de los subsidios". A continuación, sostiene que "desde que la escuela secundaria es obligatoria, el Estado tiene la obligación de garantizar una escuela de calidad, pero para todos. Para que todos los jóvenes se puedan insertar en el mundo del trabajo digno y de la educación superior". Y cierra resaltando que, "el bicentenario nos encontrará en democracia y persiguiendo la igualdad y la justicia social".

El Intendente explica la importancia del "trabajo conjunto de nación, provincia y municipio" para poder *incluir a todos los jóvenes en el sistema educativo*. Menciona brevemente que se han entregado quinientas cuarenta y ocho becas a los jóvenes del distrito.<sup>11</sup> Gracias a esto, *"se les va a hacer más fácil estudiar a chicos de diversos sectores sociales de la comunidad"*. El intendente continúa, *"el sueño de padres y abuelos, que plantea que si los chicos se capacitan van a construir un hogar mejor que el mío, y van a lograr un movimiento social ascendente, comienza a vislumbrarse"*. Afirma que, *"debemos renovar nuestro compromiso con la Argentina"* y concluye diciendo, *"el vínculo entre educación y trabajo va a permitir a las nuevas generaciones la capacidad de vivir mejor"*.

Una vez terminados los discursos, se realiza una "entrega simbólica" a los primeros estudiantes de la lista de cada escuela presente. Esta consta de hacer pasar a un estudiante junto a su tutor y el director de la escuela. En ese momento, baja del escenario una de las funcionarias y entrega a los estudiantes una fotocopia color, tamaño oficio de la tarjeta que recibirá luego y se sacan una foto con ellos. Luego, comienza "la entrega" de las tarjetas que es realizada por los estudiantes, supervisada por los empleados del banco y vigilada por la policía, en el fondo del SUM. Los funcionarios siguen charlando al lado del escenario. Los estudiantes y sus padres, madres o tutores comentan en las filas: *"es pura política esto"*, *"era más fácil cuando te daban el cheque y chau"*, *"mi papá está llegando re tarde al trabajo, pobre"*. Una docente de la escuela manifiesta, *"estoy indignada. Yo le dije a algunos padres que se vayan y retiren las tarjetas el lunes en el banco, porque se tenían que ir a trabajar"*. Algunos padres se acercan a preguntarnos *"de dónde van a sacar la clave, cuánto y cuándo nos depositan"*. Les contestamos que lamentablemente no sabemos. (Registro 20-05-09)

Días después de la entrega de las becas durante una entrevista, la asistente social comenta que desde el año 2005 se encuentra encargada de la implementación del

---

11 De las cuales doscientos cincuenta y siete son para jóvenes que concurren a esta escuela.

programa de becas en la región. *"A mi criterio no está bien hecho; primero que no es un premio, ni un acompañamiento al estudio"* sostiene desde el inicio de la conversación. *"No hay ningún ítem, ni nada, que acompañe al chico. Es más, se les está dando a los repetidores; que yo no digo que este mal, que algún alumno por algún problema de repetir —por problemas familiares o sociales—, pero sí me parece algún seguimiento. Hay chicos que dejaron la escuela, no hay un compromiso con el Estado, ni siquiera de anotarse en una escuela de formación profesional"*, nos comenta.

Le preguntamos a Sonia cómo se plantea la selección de los estudiantes a quienes se les otorgarán las becas y nos responde que, "Cada escuela hace lo que puede; yo hago una reunión de padres para explicar a quiénes se les otorga. Es decir, a familias con ingresos menores a mil doscientos pesos mensuales. Se entregan formularios a los padres que los solicitan y luego se realiza una entrevista con los padres".<sup>12</sup> Una vez entregadas las planillas, se realiza una verificación domiciliaria del diez por ciento de las declaraciones juradas de las becas otorgadas. Solo puede otorgarse la beca a los alumnos de primer año que continuarán recibéndola hasta tercero y sólo se puede entregar una beca por familia. Esta no puede sumarse a otras becas que los alumnos estén percibiendo. Así, resalta, "no pueden incorporarse otras familias que necesitan la beca —porque los papás se quedaron sin trabajo, porque son migrantes de otras provincias o países—. Las becas las deberían entregar las escuelas".

Elena, otra integrante del Equipo de Orientación Escolar, insiste, "La gente el otro día en el acto estaba feliz, ¡pero vos no podés estar feliz porque ganás ochocientos pesos como grupo familiar! ¡Pero la gente estaba feliz porque es un manguito más! Ese día, en vez de polenta, se tomarán un vinito con una picada. Pero es así, se utiliza a la gente con poca cultura, con poca plata. Hace muchos años había pobres y no había becas. Bueno, ahora por lo menos es un incentivo. Los chicos vienen a estudiar, y uno lo que les dice es "aprovechen para estudiar", nosotros les decimos, "estudien, si dejan, les van a sacar la beca" aunque sabemos que no es así. Esto que hicieron fue un acto político, se entrega nada más que la tarjeta, ni siquiera está la plata depositada. Recién se está entregando la plata del año pasado. Este año todavía no llegó ni el soft". (Registro 22-05-09)

---

12 Ella no está de acuerdo con la forma en que realizan la entrega "indiscriminada" en otras instituciones. "No se la podés dar a todos [la planilla] porque después la llenan todos e igual salta en la entrevista".

Lo observado durante el trabajo de campo, nos llevó a preguntarnos si la implementación del PNBE nos posibilitaba desenrollar el ovillo de “las políticas educativas” entramado en esta escuela. Fue así que decidimos comenzar a indagar en la documentación oficial que lo sustenta.

El PNBE<sup>13</sup> es uno de los diferentes planes y programas implementados por el Ministerio de Educación —hasta el 2015 por medio de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas en el nuevo escenario político fue transferido a Presidencia— cuyo propósito es brindar “*un apoyo para que los estudiantes cuyas familias atraviesan una difícil situación económica puedan seguir en la escuela*” (Programa Nacional de Becas Estudiantiles, 2009).

Este plan fue diseñado con el objetivo de:

Otorgar apoyo material a los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica fortaleciendo sus condiciones básicas para poder concurrir a la escuela y permanecer en ella. Este apoyo consiste en una beca escolar de \$900 anuales y/o en la disponibilidad de aportes financieros para el traslado a la escuela. La

---

13 El PNBE es componente, a partir de 1997, del Plan Social Educativo vigente desde 1994 hasta 1999. Si bien en sus comienzos tuvo un alcance limitado, fue ampliando su cobertura hasta alcanzar actualmente a 24 jurisdicciones. La provincia de Buenos Aires implementó un programa propio de becas para alumnos de EGB 3 (en el marco de la extensión de la obligatoriedad hasta ese nivel) en 1998, incorporándose al PNBE en 2003 cuando éste comienza a depender de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios. En la actualidad, el PNBE depende de la Dirección de Coordinación de Programas que funciona en la Dirección Provincial de Política Socio-Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Se implementa en las escuelas públicas que exhiben los mayores problemas de rendimiento y deserción y se propone incrementar los años de permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de familias socio-económicamente más vulnerables; mejorar el itinerario escolar estimulando la asistencia y la promoción; reducir la cantidad de jóvenes que no estudian dentro del tramo de escolaridad obligatoria; e incrementar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas participantes del Programa.

beca escolar tiene carácter nominal, intransferible e incompatible con otra beca estudiantil de carácter similar independientemente de la entidad otorgante. El monto percibido deberá ser utilizado para posibilitar el ingreso, la continuidad y culminación de los estudios del alumno. (Programa Nacional de Becas Estudiantiles, 2009)

Según los documentos oficiales, el PNBE implica en su implementación en las escuelas, el desarrollo de un Proyecto Institucional de Retención<sup>14</sup> y la financiación de Becas de Retención anuales a estudiantes de entre 13 y 19 años que estén cursando el cuarto año de la escuela Secundaria (ex primer año del Polimodal). Las escuelas que participan en el PNBE informan a las familias y estas inscriben a los postulantes para luego convocarles a entrevistas con personal designado por cada jurisdicción. Según lo que hemos relevado, en conversación con integrantes del equipo técnico que implementa el Programa en el distrito en el que se encuentra ubicada la escuela, los datos presentados se cargan en un software que pondera a los postulantes según criterios socioeconómicos.

A partir de este recorte inicial del trabajo de campo, comenzamos a plantearnos preguntas respecto a nuestro propio proceso al construir conocimiento desde el enfoque etnográfico. A continuación, haremos una breve presentación de los diferentes momentos por los que atravesamos en el proceso de investigación, a fin de poder reflexionar

---

14 Se trata de un proyecto de carácter institucional elaborado por los equipos directivos y docentes que, en función de los diagnósticos sobre los problemas de la escuela relativos al fracaso escolar, formula objetivos y actividades para el conjunto de los estudiantes de la escuela con bajo rendimiento, así como estrategias para alcanzar las metas propuestas. De acuerdo con lo establecido por el Programa, los proyectos son aprobados por los supervisores escolares conforme a los criterios de calidad, pertinencia, sustentabilidad y evaluación.

respecto a las diferentes *lógicas de investigación* en uso (Achilli, 2005). Prestando especial atención a las *supervivencias de otras lógicas* en relación al enfoque que orientó el proceso de investigación, y cómo dichas lógicas predisponen la construcción de conocimiento respecto a una problemática social. En cada uno de los próximos apartados, revisaremos una de las producciones realizadas.

## **Yendo a las Sierras: cuando los “sentidos” desbordan al enfoque... y a los investigadores**

“Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar” es el primero de los textos escritos y fue presentado en formato de ponencia para las Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo desarrolladas en la Universidad Nacional de Córdoba. En medio del rebrote de la gripe A que se dio entre junio y agosto del 2009, la cursada de la Maestría en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras que veníamos llevando adelante desde el año 2007 y la presentación de los avances de la programación UBACyT que debían presentarse a fines del 2009, comenzamos a elaborar el nombrado artículo. En el mismo, nos propusimos analizar “la implementación del PNBE en la escuela dado que es una de las líneas de acción planteadas por la política educativa para sustentar la obligatoriedad de la escuela secundaria” (Ley 26206, 2006 en Hirsch y Rúa, 2009a).

En este sentido, nos propusimos “seguir al sujeto” en la implementación de una política en particular en la escuela:

Tanto las políticas como los programas desplegados a partir de estas, no pueden analizarse como



objetos estáticos, dado que su diseño, implementación y aplicación involucra múltiples sentidos y prácticas [...] nos interesa documentar los procesos sociales que expresan el carácter social e histórico de los sentidos atribuidos al Estado y de las prácticas desplegadas en las instituciones estatales: parafraseando a Rockwell, lejos de constituir simples instrumentos usados por el Estado para moldear a los sujetos, las escuelas se convierten en sitios donde diversas representaciones de las políticas educativas entran en juego, son apropiadas, resistidas y negociadas. (Hirsch y Rúa, 2009a)

En síntesis, retomando este marco teórico metodológico nos propusimos explorar los sentidos que les jóvenes, las familias, y les docentes construyen a partir de su experiencia en torno a las “becas” otorgadas, para dar cuenta de los sentidos construidos en torno a las mismas en el contexto de aplicación de políticas educativas que garantizan la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En referencia al carácter social e histórico de los sentidos sobre la obligatoriedad que, sosteníamos, entran en juego en la cotidianeidad escolar, recurrimos a un artículo de Montesinos, Sinisi y Schoo (2009). En los inicios del sistema educativo, la obligatoriedad remitía a la escuela primaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Común en 1884; luego se amplió a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 y la consecuente modificación de la estructura escolar y, actualmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, se redefine nuevamente la estructura escolar y la “Educación Secundaria” se vuelve obligatoria. En el artículo, acordamos con las autoras en que “La ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria se extendió con el fin de

incrementar la incorporación y retención de los estudiantes. De esta manera nuevos programas socioeducativos se constituyen en las herramientas que garantizarán este proceso”<sup>15</sup> (Hirsch y Rúa, 2009a). Teniendo en cuenta esto último nos preguntábamos ¿Qué huellas dejan los lineamientos de las políticas educativas en la cotidianeidad escolar? ¿Qué relaciones emergen en “la llegada de las becas” otorgadas por el PNBE? ¿Qué particularidades, en torno a las relaciones cotidianas, se manifiestan? Y, por último, sosteniendo que toda práctica conlleva pensar en los sujetos que las realizan y en las relaciones que entre ellos se establecen, ¿Qué rupturas y continuidades se establecen entre los diferentes sentidos que los actores le otorgan a la ‘beca’, y a los sujetos y las relaciones que se despliegan en torno de ella? (Hirsch y Rúa, 2009a). Abordamos estas preguntas

---

15 Esta obligatoriedad, que suponía una “escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar”, involucraba “dos sentidos y dos tipos de actores centrales para su cumplimiento: por un lado, obligación de la población adulta de educar a los niños en las escuelas y, por el otro, obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación a través de la escolarización primaria. Para lograrlo, contaba con dos mecanismos: la universalización de la educación primaria a través de la existencia de la escuela pública gratuita; y el control y el convencimiento de los padres para que educaran a sus hijos en la escuela” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Es decir que, mientras que en sus inicios el sistema educativo se propuso homogeneizar la población, y para ello universalizó la escolarización primaria mediante la obligatoriedad como herramienta política que permitiría esta universalización. A partir de la década del noventa el sistema educativo se propone equiparar las desigualdades sociales, y para ello, extiende la obligatoriedad primarizando los dos primeros años de la escuela secundaria mediante el otorgamiento focalizado de becas y subsidios como herramientas de esta extensión. Como sostienen las autoras: “Tal como ocurrió en los años noventa, el significado de la extensión de la obligatoriedad no solo se asimila a la escolarización, sino que parece conllevar una connotación positiva en sí misma dado que, si bien en los documentos no siempre aparece explícitamente dicho, extender la obligatoriedad implicaría aumentar los años de escolaridad solo para aquellos que no permanecen en el sistema hasta finalizar la educación secundaria. De allí que, desde la letra de la ley, el Estado asuma el compromiso de incluir a quienes ‘deberían estar y no están’ y de retener a los que ‘están pero en riesgo de dejar de asistir’ (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). La obligatoriedad adquiere así un status diferente; es la norma que expresa y regula el acceso al sistema educativo” (Hirsch y Rúa, 2009a).

analizando las relaciones y las prácticas desplegadas en la escuela en torno a la entrega de las becas, a partir de describir distintos matices sobre la “beca” que involucraba sentidos en muchos casos contrapuestos.<sup>16</sup>

En esta dirección nos preguntábamos: ¿Cómo se articulan estos matices con las experiencias de los diferentes actores respecto a las políticas educativas? (Hirsch y Rúa, 2009a) y planteábamos que las políticas sientan condiciones que enmarcan las experiencias de los sujetos en relación a los diferentes planes, programas y proyectos, a partir de las cuales se construyen los sentidos y prácticas entramados en las relaciones suscitadas en la implementación de los mismos. *Los sentidos construidos por los actores en torno a los sujetos y sus becas, implican experiencias sumamente diversas. Las mismas recuperan desde sentimientos hasta condiciones materiales de la vida cotidiana.* Las diferencias entre las connotaciones pedagógicas y de movilidad social que les funcionarios le otorgaban a las becas, para los jóvenes, las familias, los docentes y las asesoras tienen una amplia variedad de sentidos “afectivos”, “burocráticos” y “económicos”, sosteníamos.

De esta manera, los sentidos y las prácticas que los jóvenes, las familias y los docentes construyen a partir de las experiencias expresadas en “la llegada y entrega de las becas”, actualizan desde el presente “huellas

---

16 Anteriormente llegaban las ‘becas’ y ‘los papás’ eran citados en la escuela por el equipo de orientación escolar, una o dos veces al año, y Sonia les entregaba el cheque que cobrarían en la ventanilla del banco. Actualmente, como vemos en el registro, la regente cita a un acto al cual deben concurrir padres y tutores. En este, se les entrega una tarjeta con la que irán a un banco para retirar el efectivo cada mes. Si la implementación del PNBE en esta escuela, implicaba un trato de carácter personal e individual, donde los adultos retiraban un cheque, sosteniendo una relación que ya existía entre la escuela y las familias; a partir de las modificaciones introducidas en el programa en el último año, la relación entre la escuela y las familias se resuelve a partir de la entrega de una tarjeta. De esta manera, la escuela deja de aparecer como responsable o mediadora en el otorgamiento de las becas, constituyéndose un nuevo tipo de relaciones.

históricas” en torno a la obligatoriedad. ¿Cómo se articulan dichas huellas con las apropiaciones que los sujetos hacen de los lineamientos actuales de las políticas educativas? (Hirsch y Rúa, 2009a)

Finalmente, planteamos que:

La política educativa actual resalta la obligatoriedad de la escuela secundaria como herramienta de universalización, en tanto incluirá nuevos sectores sociales que no tenían acceso al mismo debido a sus condiciones socioeconómicas. La preocupación de estas políticas es cómo incluir a estos jóvenes que tienen el derecho y la obligación de estar en un sistema educativo y, a su vez, garantizarles una inserción social. A partir de esta reflexión nos preguntamos: ¿Cómo se traslada un sujeto universal de derecho, a sujeto(s) de derecho(s) presentados de manera universal? ¿Qué otras huellas históricas se actualizan en las expresiones que hacen referencia a los diferentes “todos”? (Hirsch y Rúa, 2009a)

Esta última pregunta dirigía la atención hacia una nueva “dimensión” del “problema” de la obligatoriedad en la escuela secundaria: el *derecho a la educación*. Sin embargo, llegó el momento de presentar el trabajo y el análisis realizado hasta ese momento no nos permitía dar cuenta de la complejidad de las relaciones que estábamos observando. A partir de la lectura de los documentos y los registros comenzamos a ver que los sentidos de la obligatoriedad estaban ligados al derecho de los jóvenes a *incluirse* en la sociedad a partir de la educación. Esa última pregunta nos quedó en el tintero y decidimos seguir escribiendo y trabajando.

Ahora bien, más allá de los plazos, quisiéramos revisar el análisis hecho. En este primer artículo, nos propusimos registrar el carácter social e histórico de los sentidos no documentados desplegados en torno al Estado y sus políticas en la implementación del PNBE. Supusimos, de este modo, que al observar y registrar las apropiaciones y resistencias que llevan adelante los sujetos en *la llegada y entrega de las becas* observaríamos los sentidos construidos por estos en torno a *los lineamientos actuales de las políticas educativas*. Y que, asimismo, las prácticas de resistencias o apropiaciones visibilizarían las huellas sociales e históricas entretejidas en la experiencia de los sujetos.

No obstante, nos preguntamos y los invitamos a preguntarse: Cuando dialogamos con los sujetos en torno a las becas ¿nos están transmitiendo sus opiniones en torno a las políticas de obligatoriedad? Registrar las relaciones que se despliegan en una situación social<sup>17</sup> ¿permite extrapolar estas a otras experiencias? Al registrar las prácticas en torno a la beca ¿registramos las prácticas que construyen los sujetos sobre la política? ¿Podemos independizar nuestro análisis de su vínculo con la experiencia? ¿Podemos confiar tanto en la razón de nuestros análisis al punto de independizarlo de nuestro contexto de producción y nuestra experiencia con los sujetos? Finalmente, ¿qué lógicas de investigación subyacen en nuestros planteos al teorizar el campo de estudio como “situación social”? ¿Qué tipos de sujetos sociales estamos suponiendo? ¿Qué perspectiva del conocimiento estamos sosteniendo?

---

17 Retomamos esta categoría de Max Gluckman (1958) resituándola, pues consideramos que los datos y los registros son construidos por los investigadores. Las situaciones sociales, entendidas de esta forma, parecerían condensar las relaciones sociales de una manera peligrosa. Si los investigadores no integran esta situación al análisis de otras situaciones, se corre el riesgo de usar el enfoque etnográfico, sin hacer etnografía. Esto último se ampliará a lo largo del presente capítulo.

## **Cuando las “políticas” se tornan explicativas de las “prácticas”. O de cómo la “contextualización” se come al “problema”**

El segundo trabajo, “Reflexiones en torno al ‘derecho a la educación’: entre las políticas educativas y la cotidianeidad escolar” fue presentado en las Segundas Jornadas de Antropología Social realizadas en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires entre el 10 y 11 de septiembre de 2009 en Olavarría. En parte porque nos quedaron preguntas en el tintero, en parte porque avanzamos en lecturas referidas a esta temática en el marco de la maestría que estábamos cursando y, fundamentalmente, porque cerca de la universidad en la que se realizaron las jornadas vivía Isabella, la hija de una colega y amiga que apenas tenía un año y teníamos muchas ganas de volver a ver.

En el escrito que presentamos, reflexionábamos en torno al carácter social e histórico de las políticas educativas y de los procesos de apropiación que los sujetos despliegan en su implementación en la cotidianeidad escolar, a partir de explorar los sentidos que se han construido históricamente en torno al derecho a la educación. En el apartado anterior, concluíamos preguntándonos qué otras huellas históricas se actualizan en las expresiones que hacen referencia a los diferentes sujetos de derechos presentados de manera universal (Hirsch y Rúa, 2009a). Nos proponíamos ahora indagar, a partir de los sentidos y prácticas que se construyen en las experiencias expresadas en “la llegada y entrega de las becas” otorgadas por el PNBE, las actualizaciones que los sujetos producen sobre los sentidos en torno al derecho a la educación manifestados en los lineamientos de las políticas actuales durante su implementación cotidiana. Finalmente, nos propusimos analizar los sentidos construidos en relación

al acceso a la escolarización a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, en tanto marco legal del “derecho a la educación” y el consecuente despliegue de planes, programas y proyectos tendientes a efectivizar dicho derecho.

Comenzamos planteando que:

Desde los inicios de la conformación del Estado nación argentino, las cuestiones relativas al acceso al sistema educativo fueron parte de la agenda estatal, en tanto el sistema educativo resultó central a la hora de conformar una identidad nacional y forjar, muchas veces a fuego, a los ciudadanos. (Anderson, 1993 en Hirsch y Rúa, 2009b)

Esto último es producto de revisar el apartado anterior y, como ya dijimos, de darnos cuenta de que la pregunta por la obligatoriedad nos corría el foco. Lo que estábamos comenzando a pensar a partir de una nueva revisión bibliográfica era que, si no nos apartábamos de la pregunta por la obligatoriedad, íbamos a monitorear un plan en vez de pensar qué es lo que se estaba disputando o apropiando: lo que en ese momento identificamos como el acceso y la permanencia en la escolarización media. En ese sentido, consideramos importante historizar las problemáticas relativas al acceso a la escolarización, para dar cuenta de la forma en que el entramado social se reconfigura simultáneamente a los distintos momentos de estructuración estatal, dejando huellas de estos procesos en la cotidianeidad escolar y en las políticas educativas. De esta forma, consideramos se pueden observar los trazos que se imprimen en la cotidianeidad escolar, y que aportan una nueva dimensión a los debates actuales en torno al derecho a la educación y a las políticas

educativas desplegadas a partir del mismo. En base a esta preocupación nos preguntamos: ¿Qué características adquiere el acceso a la educación? ¿Cómo y quién garantiza ese acceso? ¿Qué dimensiones en torno al acceso al sistema educativo se ponen en juego en la implementación del PNBE? ¿Qué sentidos le otorgan los sujetos al acceso al sistema educativo y a las becas otorgadas por el PNBE? (Hirsch y Rúa, 2009b).

Como anticipamos, comenzamos una búsqueda bibliográfica que nos permitiera historizar las discusiones en torno al derecho a la educación en nuestro país. Nos encontramos con una publicación de Florencia Finnegan y Ana Pagano (2007) en la cual las autoras plantean analizar “las transformaciones ocurridas en nuestro país en torno al derecho a la educación, tanto desde la perspectiva de su producción histórica, definición y consagración en el plano jurídico, como desde la de su efectivo cumplimiento” abordando a su vez el “grado de universalidad” del derecho a la educación en su dimensión jurídico-formal y el “grado de efectividad” que evidencia su dimensión democrática e igualitaria. El planteo de las autoras pliega los diferentes grados de universalización que va adquiriendo el derecho a la educación en nuestro país a las condiciones de posibilidad efectiva. Esto nos resultó sugerente al momento de analizar las prácticas desplegadas por los sujetos en relación a las estrategias propuestas por el Estado para hacer “efectivo el derecho a la educación” en distintos momentos históricos<sup>18</sup> (Hirsch y Rúa, 2009b).

---

18 “En la República Argentina, el derecho a la educación se encuentra jurídicamente consagrado en el artículo 14 de la primera Constitución sancionada en 1853, en los inicios de la conformación de la nación, delegando en las provincias argentinas la responsabilidad efectiva de garantizar la educación primaria a la población de sus respectivos territorios en tanto derecho individual *“compatible con la conformación de los estados nacionales bajo las formas políticas del liberalismo”* (Finnegan y Pagano, 2007). Como sostiene Adriana Puiggrós (1990) es en el período 1885-1916,



Esta contextualización resultó de suma importancia dado que sosteníamos que tanto los planes, programas y proyectos diseñados desde el Estado, como los lineamientos

---

mediante la constitución del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, donde adquiere legalidad el carácter hegemónico del Estado nacional en la escolarización, mediante la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la educación pública como instrumento de política al servicio del proyecto oligárquico-liberal. Puiggrós y Bernetti (1993) sostienen que “el Estado heredado por el peronismo en 1943, organizado por los conservadores entre 1880 y 1916” se tornó insuficiente para afrontar a las demandas de esta sociedad, debido a la diversificación productiva y el desarrollo industrial, a las migraciones internas que se agregaron a las externas, a la conformación de demandas de sectores recientemente constituidos o de otros que evolucionaron y formaron asociaciones profesionales, estudiantiles, sindicales, académicas, a la gestación de nuevos campos técnico profesionales, a los cruces culturales que se produjeron en aquellos procesos. [...] Al recuperar el discurso de la instrucción pública, el peronismo refiere expresamente a que esta debe alcanzar a aquellos sectores que aún no concurren a la escuela, asociando esta preocupación a la introducción de enunciados que relacionaban educación y el trabajo. Durante este periodo “el derecho a la educación logró ampliar su efectividad a partir de las regulaciones sociales que estableció el estado de bienestar desde fines de la década de 1940 y principios de la década de 1950. Así, dichas regulaciones promovieron la extensión de los derechos civiles y políticos a las esferas social y laboral y, de este modo, los derechos sociales llegaron, en alguna medida, a constituirse en derechos centrales y universales. En concordancia con las características de este periodo, durante la segunda mitad del siglo XX el sistema educativo argentino se expandió, amplió su cobertura y logró niveles de alfabetización cercanos al 100%” (Finnegan y Pagano, 2007). Sin embargo, a partir de la década de 1970 las posibilidades de cumplimiento del derecho a la educación se vieron severamente desestabilizadas por la aplicación de políticas neoliberales, profundizadas desde fines de la década de 1980 y principios de la década de 1990. Paralelamente a esta transformación estructural del sistema educativo que dio lugar a la articulación del “derecho a la educación”, en su “dimensión jurídica”, a los contenidos universalizantes e incluyentes que el derecho internacional prescribe en las declaraciones, convenciones, pactos y tratados que conforman el Sistema Internacional de Derechos Humanos; en su “dimensión efectiva” el cumplimiento de dicho derecho recayó en las provincias y jurisdicciones nacionales. De esta forma se produce, en la década del noventa, un traslado de responsabilidades respecto a quienes serían los garantes efectivos del derecho a la educación [...]. En el 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. Esta redefine nuevamente la estructura escolar, retornando a las denominadas “Educación Primaria” y “Educación Secundaria” y, fijando una duración de seis o siete años para la primera y de seis o cinco años para la segunda, a definir por cada una de las provincias. La mayor novedad que implicó la sanción de esta ley, fue la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria. Como sostienen Montesiños, Sinisi y Schoo: “De allí que, desde la letra de la ley, el Estado asuma el compromiso de incluir a quienes ‘deberían estar y no están’ y de retener a los que ‘están, pero en riesgo de dejar de asistir’ (Hirsch y Rua, 2009b).

“sugeridos” por los organismos internacionales<sup>19</sup> (Gesteira, Hirsch y Rúa, 2008; Hirsch y Rúa, 2008) plantean reglas del juego que sientan condiciones de posibilidad para la cotidianidad escolar. Esto estaría íntimamente articulado a la experiencia de los sujetos, a partir de la cual se forman, deforman y transforman estas condiciones en la vida cotidiana.

Los actores escolares, en el marco de sus condiciones laborales y tradiciones docentes y en relación con otros actores, como las familias y los mismos jóvenes, intervienen apropiándose, incorporando y transformando activamente la política educativa que sitúa sus prácticas cotidianas. De este modo, si sostenemos que la forma en que el estado construye los lineamientos de sus políticas varía de acuerdo con el contexto histórico y social en el que se desarrollan las mismas: ¿Qué huellas dejan los lineamientos de las políticas educativas en la cotidianidad escolar? ¿Qué sentidos se construyen en torno a la relación entre la familia, la escuela y el estado ante los actuales lineamientos de la política educativa? ¿Qué huellas perviven de las políticas anteriores y cómo se articulan a esta nueva? ¿Qué apropiaciones de las políticas educativas se producen en el ámbito local? (Hirsch y Rúa, 2009b)

---

19 *Cfr.* Entre otros, Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos Unesco. Este documento es resultado de la discusión sobre políticas educativas que tuvo lugar en Buenos Aires durante marzo de 2007 en el marco de la II Reunión Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PREALC - Unesco). En el mismo se presentan “reflexiones y recomendaciones” a ser tenidas en cuenta por los países de la región a la hora de planificar sus políticas educativas tanto en el mediano como en el largo plazo, que dan cuenta de la importancia del desarrollo de políticas de estado integrales, sustentadas en el consenso social y el enfoque de los derechos humanos; entendiendo a la educación en los derechos humanos como generadora de sujetos que puedan incluirse en la sociedad, transformándola y haciéndola más justa, solidaria y tolerante, respetando los derechos de los hombres (Unesco, 2007).

Por último, nos centramos en la discusión actual en torno al derecho a la educación, plasmada en la fundamentación de las políticas educativas y los programas que estas construyen para garantizar el acceso al sistema educativo. Partiendo de una concepción de la vida cotidiana como historia acumulada, impregnada de huellas históricas, procuramos reconstruir las actualizaciones de sentidos y prácticas entramadas en las relaciones suscitadas en “la llegada y entrega de las becas” del PNBE.

Los sentidos condensados en las prácticas; que los jóvenes, los adultos a cargo de ellos, los profesores y los directivos construyen a partir de las experiencias suscitada en “la llegada y entrega de las becas” del PNBE; actualizan desde el presente “huellas históricas” en torno a la obligatoriedad y el derecho a la educación. En este marco la preocupación por la educación es en torno a cómo incluir en el sistema educativo a aquellos que no pueden incluirse por sus propios medios. La equidad y su estrategia privilegiada, la focalización, crean en su lugar tipificaciones de “destinatarios” asentadas en carencias definidas a priori; frente a un sujeto estudiante altamente heterogéneo las instituciones educativas se preocupan por las características de ese sujeto, y en pos de eso, elaboran sus propuestas educativas focalizadas. (Montesinos, 2000 en Hirsch y Rúa, 2009b)

A partir de este nuevo análisis, interpretamos los sentidos desplegados en el marco de la “entrega y llegada de las becas” en tanto situación social, tal como si dichos sentidos contuvieran sus experiencias en torno a las “políticas de obligatoriedad” y, por tanto, a su experiencia en torno al “derecho a la educación”. De esta forma la complejización

del análisis nos llevó a sostener que lo que se apropia o resiste son sentidos en torno al acceso a la escolarización condensada en las becas en tanto instrumento del “derecho a la educación”. Sin embargo: ¿Tener “derecho a la educación” implica lo mismo que tener “acceso a la educación”? Que las “becas” otorguen la posibilidad de ir a la escuela ¿supone que garantizan la escolarización como se sostiene en los lineamientos del PNBE? ¿Los interrogantes de investigación estaban en concordancia con la concepción planteada acerca de cómo conocer (metodología) y, por último, con la concepción acerca del tipo de conocimiento al que intentábamos llegar?

## **Volviendo significativo el proceso de aprendizaje...**

“Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar: Las políticas educativas entre el ‘derecho a la educación’ y la cotidianeidad escolar” es el último artículo de la serie parte de una publicación realizada por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) referida a las jornadas en las que presentamos el primer trabajo.

En esta tercera aproximación —que como notarán los lectores no es la vencida— nos planteamos analizar los sentidos en torno a la escolarización que les jóvenes, las familias, los docentes, las asesoras pedagógicas y los funcionarios estatales ponen en juego a partir de “la llegada y entrega de las becas”. A través de estos sentidos nos interesó *reflexionar sobre el carácter social e histórico de las políticas educativas y de los procesos de apropiación que los sujetos despliegan en la implementación de las mismas durante la cotidianeidad escolar*. Es decir que mantuvimos la hipótesis inicial que pliega las prácticas y sentidos que se configuran en la “entrega de la beca” en la implementación del PNBE, a las prácticas y sentidos en torno

a la obligatoriedad de la escuela secundaria, dado que dicho plan es una de las líneas de acción impulsada por la política educativa que garantiza el “derecho a la educación”. De sostener que los sentidos que los sujetos construyen en torno a las “becas” condensan sus experiencias en torno a las políticas de obligatoriedad, explicando las apropiaciones diferenciales del procesos de escolarización, pasamos a sostener, en este tercer artículo que, las prácticas desplegadas por los sujetos en “la llegada y entrega de las becas” ponen en juego experiencias que van más allá de las huellas que las políticas de la “obligatoriedad” o el “derecho a la educación” han dejado en los sujetos y en la vida cotidiana.

En ese artículo, sosteníamos que los procesos de escolarización adquieren un sentido particular en cada formación histórica, al tiempo que “las escuelas encarnan instituciones sociales que implementan la formación cívica y social de niños y jóvenes, transmitiendo parte de los valores, saberes y prácticas, considerados necesarios para desenvolverse en la cotidianidad” (Hirsch y Rúa, 2011: 241). El cambio de foco implicaba una nueva contextualización del problema: “salir” de la escuela y de los documentos. Esto último fue un nuevo intento por articular lo trabajado en los artículos previos y, fundamentalmente, nos llevó a repensar la forma de realizar un análisis de “las políticas en la escuela”. Es por esto que sostuvimos hipotéticamente...

Que jóvenes, adultos, profesores, directivos, asistentes pedagógicos y funcionarios estatales producen sentidos que recuperan huellas históricas que han calado profundamente en su experiencia de escolarización, interpellando en el marco de estas experiencias, los sentidos propuestos por las políticas estatales en torno a la escolarización secundaria; apropiándose y transformando la propuesta de dichas políticas. En este

sentido la perspectiva etnográfica nos permite articular los sentidos que se desprenden de las leyes y sus consecuentes planes y programas (lo documentado) a las prácticas cotidianas de los sujetos (lo no documentado). (Hirsch y Rúa, 2011)

Esto último, nos llevó a sostener que:

Estas experiencias dinamizan los sentidos hegemónicos en torno a la escolarización, planteados en los diseños y en la implementación de las políticas socio-educativas, que nos hablan de un mismo problema; el valor que socialmente le otorgamos a la escolarización de los jóvenes y las múltiples demandas y propuestas en torno a la misma. Las experiencias cotidianas entretienen las políticas sociales y es en estas donde se apropian los sentidos hegemónicos desplegados en el diseño de las políticas educativas: el apoyo material, el ingreso y la continuidad, la preocupación por la trayectoria escolar, el trabajo y la educación ligados a subsidios, la obligatoriedad de la escuela garantizada por el Estado, la igualdad y la justicia social y el movimiento social ascendente, deben entenderse solo en relación a la felicidad, la pobreza, el incentivo, el compromiso con el Estado y el estudio entre otros de los sentidos analizados. (Hirsch y Rúa, 2011)

En este sentido sostuvimos que “las políticas se constituyen en el marco de procesos sociales e históricos más amplios que le dan significado a su curso específico, no como proceso aislado, sino como proceso enmarcado en las condiciones materiales de la vida cotidiana” (Hirsch y Rúa, 2011). Tal como se planteó en los artículos anteriores, los planes, programas y proyectos diseñados desde el

Estado, los lineamientos “sugeridos” por los organismos internacionales y las propuestas elaboradas desde los ámbitos académicos, plantean reglas del juego que sientan las condiciones de posibilidad de la cotidianeidad escolar, pero que no se traducen en una estructura que fija las prácticas de los sujetos.

Los plazos en los que se implementan las políticas, no pueden suponer que los lineamientos se traduzcan en prácticas, sino que estos se tornan parte de largos procesos de apropiación desplegados en la cotidianeidad escolar, que van más allá del acuerdo, o no, que los sujetos tengan con dichas políticas. [...] Estos procesos son extensos y tienen una profundidad temporal; que nos recuerdan los sujetos al apropiarse del presente, a partir de las huellas históricas que constituyeron, y a la vez constituyen, su experiencia y su cotidianeidad. (Hirsch y Rua, 2011)

## **En torno al enfoque etnográfico: ¿Las relaciones son el “enfoque”?**

En este capítulo pretendimos reflexionar sobre los alertas epistémicos que el enfoque etnográfico implica a lo largo del proceso de investigación. Dicho proceso nos permite reflexionar tanto sobre las relaciones que los sujetos despliegan como sobre nuestras propias prácticas de investigación durante el trabajo de campo. Los alertas epistémicos se arraigan en nuestra concepción del conocimiento a partir de intuiciones que nos posibilitan explorar y articular dimensiones de lo social que previamente habíamos invisibilizado al construir el objeto.

A lo largo del capítulo analizamos distintos momentos y aristas de nuestra experiencia a lo largo del proceso de investigación, y sus consecuentes producciones escritas. En el primer apartado sostuvimos que los sentidos construidos por los sujetos en torno a las “becas” condensan huellas respecto a las políticas de educativas, especialmente las referidas a la obligatoriedad de la escuela secundaria. Lo cual nos permitió sostener, en el segundo, que las apropiaciones diferenciales que cada sujeto construía en torno al proceso de escolarización se correspondían con sus experiencias de las políticas de “obligatoriedad” en el marco del “derecho a la educación” y que nuestro objeto de análisis eran las prácticas de acceso y permanencia en la escolarización media, estructurados por políticas estatales. Finalmente, sostuvimos en el tercero que las prácticas desplegadas por los sujetos en “la llegada y entrega de las becas” no solo están atravesadas por políticas, sino que, en el proceso de escolarización, se ponen en juego procesos de apropiación y resistencia por parte de los sujetos que redefinen los sentidos propuestos por las políticas de “obligatoriedad” y del “derecho a la educación” durante la cotidianidad escolar, al tiempo que “hacen la política” al apropiarse de ella y al articularla con políticas de otros tiempos.

De cada uno de los trabajos reconstruimos los interrogantes de investigación, dado que explicitan o invisibilizan, nuestras concepciones sobre los procesos sociales. Es por esto que, en esta revisión, intentamos explicitar las categorías teóricas, la concepción acerca de cómo conocer y la concepción acerca del tipo de conocimiento que nos proponemos construir, dando cuenta de nuestro propio proceso de apropiación de lo que creíamos implicaba trabajar a partir del enfoque etnográfico y construir conocimiento.

En consecuencia, este recorrido tuvo como propósito, mostrar cómo el proceso de investigación es indisoluble



del contexto de producción y las condiciones de trabajo de los investigadores. Al considerar que las prácticas desplegadas en “la llegada y entrega de las becas” dan cuenta de los sentidos atribuidos a la “escolarización”, a la “obligatoriedad”, o al “derecho a la educación” por fuera de la trama de relaciones que construyen los procesos sociales, en este caso el proceso de escolarización, redujimos el complejo entretejido que configura los sentidos y las prácticas de los sujetos.

Desde el enfoque etnográfico el objeto de análisis son las relaciones y los procesos sociales que se entraman en las “políticas sociales”. En nuestras aproximaciones preliminares, rodeamos las prácticas desplegadas por los sujetos al interior de instituciones, perdiendo de vista su articulación a las relaciones y los procesos sociales más amplios, al extraer una porción de lo educativo y nominarlo como escolar. En este sentido, asumimos como propias explicaciones realizadas en otro marco de producción de conocimiento —tanto de las fundamentaciones de las propias políticas educativas, como de otras disciplinas científicas con otras metodologías y otros marcos teóricos de investigación—.

En esta dirección, es que nuestro segundo propósito, fue recordar uno de los alertas epistémicos intrínsecos al enfoque etnográfico: relevar el “conocimiento local”, pero sin asumirlo como explicación propia, sino como dato que nos permita cotejar lo que hemos construido, a la vez que dar cuenta de las apropiaciones que se han configurado respecto a los procesos y problemáticas sociales que hemos analizado. Esto implica que no solo se produce “en relación”, sino que parte central del proceso de producción es “la relación”. La relación con nuestro enfoque, pero principalmente la experiencia que construimos con los sujetos, y la relevancia que otorgamos, o no —producto de nuestro posicionamiento epistémico—, a nuestras experiencias cotidianas de

investigación. El trabajo de campo inevitablemente implica teorías antropológicas, posiciones políticas y contextos de producción que necesariamente tenemos que explicitar debido a que somos investigadores situados.

Asimismo, abordar una problemática social desde dicho enfoque, llevar adelante un análisis que recorte una porción de esta problemática y la enuncie como una totalidad que posee sentido en sí misma, nos posiciona, desde nuestra perspectiva, ante una incongruencia epistémica. Extraer un objeto, en este caso “una política”, tamizarlo, pesarlo, clasificarlo, denominarlo y analizarlo, implica una forma de producir conocimiento que “naturaliza” un posicionamiento epistémico que sostiene que es posible independizar un “objeto” de la realidad social, lo cual implica invisibilizar las relaciones que ponen en tensión los límites de dicho constructo. Es en las relaciones con los sujetos con los que trabajamos, en donde radican los alertas epistémicos que orientan y guían la construcción de nuestro objeto.

Posicionándonos en una particular perspectiva en torno al enfoque etnográfico, elegimos recuperar dichas relaciones que reconstruyen la vida cotidiana hasta el más minúsculo detalle, componiendo el momento observado. Por ello, el foco nunca podrían ser las políticas educativas, sino los procesos sociales en los cuales se imbrican dichas políticas. ¿Puede haber una posición intelectual más incómoda que la de flotar en la nebulosa de posibilidades no probadas, sin saber si lo que uno ve es verdad o ilusión? Es la característica artesanal del trabajo etnográfico la que nos obliga a estar revisando constantemente nuestras formulaciones, la que nos impone los “alertas”. Es quizás por ello, que la antropología incómoda, y podríamos agregar, principalmente, que “nos” incómoda.

Por último, queremos dejar planteadas algunas preguntas en torno a lo que implica “publicar” y la posición que

asumimos en la correspondencia que existe entre “publicar” y “hacer público”. ¿Son publicables los procesos de producciones preliminares? ¿Qué costos asumimos al tornar público nuestro proceso de aprendizaje? Si las condiciones de producción y trabajo son parte constitutiva del objeto que construimos en tanto investigadores ¿Qué sentidos del “publicar” estamos construyendo con nuestras propias prácticas de investigación? ¿Cómo se articulan nuestras prácticas de publicar con las que se fomentan desde las políticas de producción del conocimiento? ¿Cómo se articulan nuestras prácticas de publicar con las que asumen nuestros posibles lectores?

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.
- Asad, T. (2004). ¿Dónde están los márgenes del estado? En Das, V. y Poole, D. (eds.), *Anthropology in the Margins of the State*. New York, Department of Anthropology, University of New York.
- Bourdieu, P. (1993). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo Burocrático. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 96–97, pp. 49–62.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo,
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- Gesteira, M. S., Hirsch, M. y Rúa, M. (2008). Niños y Jóvenes: educación y derechos en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. En *Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social “Fronteras de la Antropología”*. Posadas, Universidad Nacional de Misiones.
- Gluckman, M. (1958). Análisis de una situación social en zululandia moderna. En *Clásicos y Contemporáneos en Antropología CIESAS-UAM-UIA*, núm. 28, pp. 1–27.

Hirsch, M. M. y Rúa M. (2008). *De continuidades y rupturas: La Convención Internacional de los Derechos del Niño, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y La Ley de Educación Nacional*. [inédito].

\_\_\_\_\_. (julio de 2009a). *Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar*. Trabajo presentado en Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

\_\_\_\_\_. (septiembre de 2009b). *Reflexiones en torno al "derecho a la educación": entre las políticas educativas y la cotidianeidad escolar*. Trabajo presentado en Segundas Jornadas de Antropología Social del Centro Bonaerense. "Antropología y crisis global: Desafíos para una interpretación desde el Sur". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Olavarría, Argentina.

\_\_\_\_\_. (2011). *Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar: entre el "derecho a la educación" y la cotidianeidad escolar*. En Villafañe, A. y Adad, L. (comps.), *Antropología y crisis global: desafíos para una interpretación desde el sur*. Buenos Aires, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. En *La Educación en Debate*, núm. 6. DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Puiggrós, A. (dir.). (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. y J. Bernetti (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna.

Rockwell, E. (1987). *Repensando institución, una lectura de Gramsci*. México, Doc/DIE.

\_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. En *Current Anthropology*, vol. 42, núm. 1.

## Normativa y documentos

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Congreso Nacional de Argentina. (14 de abril de 1993). Ley Federal de Educación [Ley 24195 de 1993].

*Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (2009). En línea: <<http://www.me.gov.ar/index.html>> (consulta: 20-09-2009).

Proyecto UBACyT 2008-2010: "Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social" Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Unesco (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

## Bibliografía de consulta

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. En *Cuadernos de Antropología*, núm. 19. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cerletti, L. (2008). Maestros: Trayectorias de vida y experiencias familiares. Aportes de una investigación etnográfica sobre la relación entre familias y escuelas. En *Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social "Fronteras de la Antropología"*. Posadas, Universidad Nacional de Misiones.

Cerletti, C. (octubre de 2009). *Prácticas, sentidos e interpretaciones: la escolarización infantil desde la perspectiva de diversos adultos vinculados a los niños*. Trabajo presentado en VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). Buenos Aires, Argentina.

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, Siglo Veintiuno.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases populares en América Latina*. México, DIE.
- Grassi, E. (2004). Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza. En *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- Heller, A. (1972). La estructura de la vida cotidiana. En *Historia y vida cotidiana*. Barcelona, Grijalbo.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México, Santillana.
- Montesinos, M. P. (2002). Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. [Tesis de Maestría]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (dir.). (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Rockwell, E. (2001). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sinisi, L. (2003). El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar. [Inédito].
- Turner, V. (1980). Símbolos en el ritual ndembu. En *La selva de los símbolos*. Madrid, Siglo Veintiuno.

## Los autores

### Laura Cerletti

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora CIC (Carrera del Investigador Científico y Tecnológico), Clase Adjunta, Conicet. Profesora adjunta regular de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Codirectora del Proyecto UBACyT “Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico” (programación 2018–2021). Miembro del Grupo Responsable del Proyecto PICT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) “Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las (re)definiciones sobre lo público y lo privado” (programación 2018–2021).

### Felisa Cura

Licenciada en Ciencias Antropológicas, becaria del Conicet entre el 2010–2014, investigadora del Proyecto titulado: “Modalidades de acción colectiva y políticas estatales: Etnografía de procesos cooperativos en la zona norte del Gran Buenos Aires” Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de

Buenos Aires. Miembro del Equipo UBANEX "Construyendo espacios de articulación y fortalecimiento con organizaciones sociales en el proceso de gestión colectiva de políticas públicas de inclusión social".

### **Cecilia Diez**

Licenciada en Ciencias Antropológicas Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA) y magister en Políticas Sociales Facultad de Ciencias Sociales (FSOC), UBA. Se desempeña como jefa de trabajos prácticos en la asignatura Antropología Sistemática I – Antropología Social y Política del Departamento de Ciencias Antropológicas de FFyL, UBA. Integra el Programa Antropología y Educación. Desarrolló investigación etnográfica sobre políticas educativas, enfocado actualmente sobre la formación docente.

### **Javier García**

Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor adjunto de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Investigador formado Proyecto UBACyT "Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar" del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Codirector proyecto UBANEX "Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA. El "pasaje" de la escolarización primaria a la secundaria" CIDAC, FFyL, UBA.

### **Victoria Gessaghi**

Doctora en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Investigadora del Conicet. Docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Codirectora del grupo de estudios sobre Jerarquías Sociales del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias



Sociales, UBA. Investigadora del Programa de Antropología y Educación Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Integrante del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”. Autora de diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre educación y desigualdad social.

### **María Mercedes Hirsch**

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora adjunta de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Investigadora formada Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), FFyL, UBA. Codirectora proyecto UBANEX “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA. El “pasaje” de la escolarización primaria a la secundaria” CIDAC, FFyL, UBA.

### **María Paula Montesinos**

Magister en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Programa Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Nación. Integrante de la RIAE (Red de Investigación en Antropología y Educación). Profesora en la Maestría de Educación Infantil y en la carrera de Pedagogía Social Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Especialista en políticas sociales y educativas en su relación con los procesos de desigualdad social. Investigadora del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”.

## **María Rosa Neufeld**

Antropóloga social, licenciada en Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires. Profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Entre 1988 y la actualidad ha dirigido proyectos de investigación en el campo de la antropología y educación llevados adelante con estrategias propias de la investigación histórico-etnográfica. Proyecto actual: UBACyT 2018–2020 “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de políticas de obligatoriedad escolar”. En este contexto, dirige a tesis y becarios, y dicta seminarios de maestría y doctorado. Ha publicado en forma individual o en coautoría libros y artículos sobre temas de su especialidad.

## **Horacio Paoletta**

Doctor en Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ayudante de primera de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Abordaje socioantropológico de los procesos educacionales: políticas, sujetos y vida cotidiana. Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Investigador formado del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), FFyL, UBA. Codirector del proyecto UBANEX “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA. El “pasaje” de la escolarización primaria a la secundaria” CIDAC, FFyL, UBA.

## **Lucía Petrelli**

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la Universidad Nacional de José C. Paz. Profesora asociada de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz. Investigadora externa del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” del Programa de Antropología y Educación Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## Maximiliano Rúa

Master en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Adjunto de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Antropología, Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Codirector del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” del Programa de Antropología y Educación Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Director del proyecto UBANEX “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA. El “pasaje” de la escolarización primaria a la secundaria” CIDAC, FFyL, UBA.

## Laura Santillán

Doctora en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Investigadora Independiente en el Conicet. Es directora del Proyecto UBACyT “Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico” del Programa de Antropología y Educación Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Es autora de diversos artículos que abordan problemáticas vinculadas a las infancias, la educación, las familias y organizaciones territoriales. En 2012 publicó el libro *¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.

## María Cecilia Scaglia

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, orientación Antropología, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora adjunta de la cátedra Antropología Sistemática II (antropología económica). Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Profesora adjunta coordinadora a cargo de la asignatura Conocimiento y Ciencias de la Salud del Instituto de Ciencias de la Salud de la UNAJ. Directora del proyecto UNAJ INVESTIGA “Construyendo Saberes en Salud Comunitaria” e investigadora del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos

de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” del Programa de Antropología y Educación Instituto Ciencias Antropológicas (ICA), FFyL, UBA.

### **Liliana Sinisi**

Licenciada en Ciencias Antropológicas. Profesora adjunta de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Antropología. Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Codirectora del Proyecto UBACyT: Nuevos “usos” de la diversidad: prácticas educativas y políticas sociales en épocas de transformación social (2014–2017). Directora del proyecto UBANEX “Jóvenes, prácticas socioculturales en contexto a partir del uso y apropiación de tecnologías digitales. Aportes al Centro de Documentación Barrial del Cidac” CIDAC, FFyL, UBA