

ET 7 - Antropología de las Ciudades y de las Ciudadanías

El Estado en el territorio. Un análisis de la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario.

Alucin, Silvia

UNR-CONICET

Marioni, Valentina

UNR

Introducción

El Plan “Vuelvo a Estudiar” comenzó a implementarse en 2013, funciona en el marco del Plan ABRE (Plan Integral de Barrios)¹ y coordina acciones con las áreas de Salud, Desarrollo Social y Seguridad. El mismo es llevado adelante por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y consta de tres líneas estratégicas: “Plan Vuelvo a Estudiar Territorial”, “Vuelvo a Estudiar Tiempo de Superación” y “Vuelvo a Estudiar Virtual”. Nos abocaremos al análisis de la línea de acción territorial, que fue la primera que se puso en práctica.

Esta iniciativa se enmarca en la obligatoriedad del nivel secundario –establecida en el 2006 por la Ley de Educación Nacional– y en el reconocimiento de la elevada cifra de deserción escolar de ese nivel. Por lo tanto está dirigido a jóvenes y adultos en situación de “vulnerabilidad educativa”.

Si bien se implementa en función de las necesidades de cada región, en líneas generales, el Plan consta de dos etapas, en la primera los equipos territoriales, organizados en duplas, toman contacto con la lista de jóvenes que han dejado la escuela en el año inmediatamente anterior, la misma es proporcionada por el SIGAE (Sistema

¹ El Plan Abre propone una estrategia de intervención integral sustentada en la coordinación entre diversas áreas que conforman el Gabinete Social de la provincia de Santa Fe y gobiernos locales, con el fin de Mejorar la calidad de vida en los barrios mediante la generación de obras de infraestructura, fortalecer las redes sociales del barrio promoviendo el encuentro, la participación y la convivencia en el espacio público, Implementar dispositivos interministeriales orientados al abordaje de las trayectorias de vida de los niños, adolescentes y jóvenes para promover su inclusión social, cultural, educativa y laboral, Impulsar la constitución de Mesas de Gestión Barrial como espacios de participación ciudadana y de diálogo con autoridades locales y provinciales, a fin de priorizar en conjunto los problemas a resolver. Para más detalle véase <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/193144>

de Gestión Administrativa Escolar), que nominaliza individualmente la trayectoria educativa de cada estudiante del sistema. Simultáneamente se realizan otros abordajes a partir de jóvenes interesados o personas cuya información llega a los equipos a través de vecinos o instituciones barriales. La forma de intervención es la visita domiciliaria, realizando un trabajo personalizado, cada por casa².

Una vez establecido el vínculo los consejeros juveniles acompañan el retorno a la escuela, a través de diferentes modalidades, Educación Secundaria Orientada (EESO), Escuela de Educación Técnico Profesional (EETP), Escuelas de Educación para Adultos (EEMPA), Plan Fines o través de la modalidad de educación a distancia, del “Vuelvo a Estudiar Virtual”³, se trata de un EEMPA que funciona de manera semi-presencial. También se utilizan los denominados “espacios puente”, talleres del programa “Nueva Oportunidad”⁴ o de “Centros de Capacitación Laboral para Adultos” (CECLAS)⁵, desde los cuales se estimula a los jóvenes para volver a la escuela. La estrategia es *“muy artesanal”*, como dicen los mismos trabajadores, ya que se va delineando de acuerdo a las necesidades de cada joven o adulto y a partir de las herramientas del territorio. En algunos casos se construyen trayectorias académicas alternativas junto con los docentes, se los acompaña para que se sumen a espacios recreativos o deportivos, se los acompaña en el trámite de documentación (DNI, Certificados, Partidas de nacimiento) y se colabora en la gestión de otros programas, como el Medio Boleto o el PROGRESAR.

En una segunda fase se realiza un seguimiento de la inclusión en la institución educativa elegida, aquí se coordina el trabajo con directivos, docentes, tutores y supervisores. Uno de los objetivos de esta etapa es propiciar un cambio en la cultura institucional de las escuelas, con el fin de favorecer la inclusión, *“sensibilizar a las*

² En este sentido la focalización es abierta, en contraposición al efecto de “cuello de botella” que tenían los programas de becas económicas, lo que se ve reflejado en la cantidad ilimitada de beneficiarios de este Plan, en la variedad de edades y situaciones.

³ Muchos consejeros se refieren a esta línea del programa como *“la escuela del Vuelvo”*. En esta experiencia se condensan las ideas de flexibilización y nuevas pedagogías, ya que representa una modalidad semi-presencial, con acompañamiento de tutores, y un esquema curricular que se organiza por núcleo y no por disciplina.

⁴ El programa “nueva oportunidad” depende de la provincia de Santa Fe, está orientado a jóvenes entre los 16 y 30 años que han dejado la escuela y no tienen empleo ni formación de oficios, se les ofrece una compensación económica y una capacitación y espacio de intercambio y reflexión para que adquieran herramientas para la inserción laboral y hábitos de convivencia ciudadana. Para más información véase: <https://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/jovenes/programa-nueva-oportunidad>

⁵ Los CECLAS dependen del Ministerio Provincial de Educación de Santa Fe, específicamente de la coordinación del área de educación no formal de la dirección provincial de educación técnica, producción y trabajo.

escuelas”, como señalan los trabajadores del programa y “resignificar los vínculos de la escuela con el contexto, articulando acciones con diferentes actores en el territorio” (Gobierno de Santa Fe, 2014:7). Algunos consejeros reconocen una necesidad de cambio de la cultura de la institución escolar más allá de los problemas y necesidades de la población vulnerable, argumentando *“la escuela tiene que cambiar y tiene que cambiar para todos, no sólo para los más pobres”* (observación de reunión de equipo).

El foco de interés de este trabajo está puesto en la labor de los consejeros juveniles, actores que instrumentan el programa en el territorio. Cabe destacar que la mayoría son estudiantes universitarios, de diversidad carreras, varios tienen también trayectorias de militancia, en organizaciones estudiantiles, organizaciones barriales o partidos políticos. La figura del consejero juvenil depende de los coordinadores de consejeros, quienes a su vez responden a un equipo central⁶.

Implementaciones: la política pública viva

Para pensar las políticas públicas tomamos diferentes aportes de la ciencia política y de la antropología, que habilitan una mirada más dinámica. La noción de Política Pública desarrollada por Cristina Díaz (1998) la caracteriza como un proceso social complejo, cuyo estudio puede operar como revelador del estado de las relaciones Estado-Sociedad Civil en una temporalidad dada. Según este enfoque, a lo largo de la política pública es posible *“ver desagregados el accionar de los sectores de los aparatos estatales y también a sectores de la sociedad, que bajo formas institucionalizadas y en torno a una cuestión, configuran campos de relaciones sociales (relaciones de poder, que implican relaciones de fuerza en la producción instrumental y simbólica) al adoptar sucesivas tomas de posición y actuar en consecuencia, transformando la realidad”* (Díaz, 1998; 78). Dentro de este enfoque, se utiliza el instrumento analítico del modelo “fásico” o “de ciclo” (Díaz, 1998), lo que nos permite descomponer el proceso de la política pública en elementos más simples y enfocarnos en uno de ellos, la ejecución, sin dejar de tener en cuenta las características globales y la visión de conjunto.

⁶ El trabajo de campo, como mencionamos se llevó adelante con consejeros y coordinadores, aunque también hemos tenido encuentros con personal del equipo central.

Tal como plantean Susan Wright y Cris Shore (1997) en el enfoque de la antropología de las políticas públicas, es importante analizar los sistemas de pensamiento donde se insertan las políticas, las concepciones que subyacen en éstas, así como sus formas de identificar y recortar los problemas sociales. Porque las políticas públicas funcionan de manera similar al “mito” en sociedades no letradas, proveen planes de acción y narrativas de justificación para los agentes que la implementan. De esta forma reflejan gubernamentalidades, es decir, racionalidades de gobierno, *“maneras de pensar el mundo y cómo actuar sobre él, contienen modelos implícitos –y algunas veces explícitos– de sociedad y visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros”* (Shore, 2010: 31). Es así que, durante su planeamiento e implementación las políticas públicas contribuyen a delinear subjetividades, delimitan relaciones en las cuales los individuos son categorizados y objetivados.

Esta vertiente de las ciencias políticas retomada comparte con el enfoque antropológico una predilección por el análisis cualitativo, lo que impacta en la escala del trabajo, ya que el interés está puesto en el nivel último de desenvolvimiento de las actuaciones estatales, el cual puede definirse como micro-implementación. El mismo surge de la diferenciación entre macro-implementación y micro-implementación de Berman (2011), dos dimensiones del proceso que se diferencian por los contextos institucionales en los que se desenvuelven. La micro-implementación hace referencia a la puesta en funcionamiento del proyecto por parte de los prestadores directos de los servicios, no de los funcionarios. En la misma sintonía Williams (1980) ha reconocido la importancia determinante que tienen los actores empíricos que prestan los servicios gubernamentales al público, aquellos que suelen ocupar los escalones más bajos de la administración. El momento de realización de una política significa puntualmente poner en operación, a través de una organización concreta y a través de unos operadores concretos, en una localidad determinada, un conjunto de acciones. De esta manera, para Williams (1980), la ‘field implementation’ es el lugar en que toda política se consume o se frustra, independientemente de la perfección de su diseño, ya que la realización depende directa e inmediatamente de la actuación del personal de una agencia local en interacción con un beneficiario o destinatario, con problemas, exigencias y expectativas singulares. Es en este nivel de micro-implementación donde la política pública cobra vida, entra en una red de relaciones con distintos actores e instituciones, instancia en la

cual genera efectos, esperados o inesperados. En este sentido Shore (2010) establece que las políticas públicas tienen agencia propia.

Desde este posicionamiento es que elegimos centrarnos en el trabajo de los consejeros juveniles, quienes podrían ser descritos como “*burócratas al nivel de calle*”, los verdaderos “*policy makers*” (hacedores de política) de los que habla Lipsky (1971). Son sus decisiones, pautas y rutinas de trabajo lo que dan vida a las políticas públicas que deben implementar (Lipsky, 1971).

De esta forma, cuando escuchamos a los representantes de las esferas más altas del gobierno provincial hablar del plan “Vuelvo a Estudiar” encontramos expresada de forma más clara la direccionalidad del mismo, en tanto el discurso de los trabajadores de territorio expresa la complejidad y las contradicciones de la implementación. Si los primeros tienen un registro más estadístico del programa, los segundos tienen un relato cualitativo, que constituye una suerte de testimonio más bien personal sobre los vínculos con cada joven, con cada territorio, con cada institución.

Es así que el presente trabajo puede situarse dentro de la perspectiva de análisis de políticas públicas denominada Button up o enfoque retrospectivo (Berman, Elmore, Lipsky, 1993). Este modelo analítico propone proceder de abajo hacia arriba en el análisis de las políticas, partiendo del estudio de las interacciones entre los órganos administrativos y los sujetos externos que se ven afectados por la política a aplicar. Esto es, situar el primer momento del análisis en los efectos y los impactos producidos por este accionar, para luego ir progresivamente subiendo al nivel de la organización y la decisión (Elmore, 1993).

Este enfoque posibilita dos cuestiones. Por un lado, abordar la política pública reconociendo que el Estado, lejos de ser una entidad abstracta y neutral, se constituye como instrumento de poder a través de discursos, prácticas y relaciones de agentes concretos (Fassin, 2013), que operan en múltiples terrenos y se relacionan mutuamente de maneras complejas y heterogéneas, creando un discurso por demás multívoco (Haney, 2002). Por otro lado, nos lleva a puntualizar cómo afectan los contextos de actuación en la dinámica laboral de los operadores y cómo incide eso en la configuración final del programa, reconociendo habilidades e instancias de invención y de experimentación (Elmore, 1993). A su vez, permite reconocer la figura del consejero juvenil como constituida/dinamizada desde muchas aristas, por la trayectoria previa de los trabajadores, por sus condiciones laborales, por la construcción de sentidos colectivos del equipo, por las relaciones construidas en el territorio de implementación.

Territorios como sustento de las prácticas

Comprendemos el territorio como una entidad significativa, de cultura localizada en el tiempo y en el espacio, que se configura como un lugar de identidad, relacional e histórico (Madoery, 2000). El mismo es resultado de las interacciones entre actores individuales y colectivos que se relacionan tanto entre sí como con el medio natural y social. De esta forma, se asume que el territorio es un producto histórico, cultural, vivencial y social, cuya morfología y manifestaciones son resultado de un conjunto de interacciones entre individuo, sociedad y naturaleza, también se debe asumir que, además, es un producto construido (Madoery, 2000).

A su vez, como refiere Grimson "el barrio como especificación de fronteras socio-espaciales urbanas es [...] una categoría constitutiva de las formas de percepción, significación y acción" (Grimson, 2009:14). Su delimitación no responde a una lógica espacial, sino a definiciones sociológicas, es decir, son las relaciones sociales y no las marcaciones físicas las que permiten entender los contenidos de las metáforas territoriales. Toda periferia implica un centro, la topografía de la ciudad es delimitada por fronteras simbólicas. La fronterización se asienta sobre sedimentos de múltiples procesos históricos que "continúan abiertos e involucran a los significados de los límites y de las poblaciones que habitan de uno y otro lado" (Grimson, 2009:34)

En el caso del Plan Vuelvo a Estudiar, si bien el formato inicial presenta una intervención determinada geográficamente por la ubicación de las casas de los jóvenes desescolarizados (a través del SIGAE) y por la priorización de determinadas zonas identificadas con poblaciones con mayores vulneraciones (a través del diagnóstico del Plan ABRE), el desenvolvimiento espacial de la política se ve anudado a una variedad de aspectos, entre los cuales aparecen la fisonomía de los barrios, la modalidad de organización de los trabajadores, su relación con las instituciones, el tipo de población joven que se vincula con el programa, etc. "En definitiva las categorías espaciales funcionan como categorías sociales que simbolizan las posiciones de cada uno de los actores en el espacio social, vinculan tales posiciones a dimensiones morales y organizan las relaciones entre los actores en clave nosotros-otros" (Segura, 2009: 56).

De acuerdo a las investigaciones realizadas, se puede decir que las características y percepciones del territorio generan diferentes tipos de trabajo. Un primer parámetro es la cantidad de barrios que se le asignan a una dupla; aparecen

esquemas de trabajo más concentrado o más disperso, en relación a la dimensión geográfica de la zona de intervención y a la existencia de límites geográficos precisos o imprecisos. A su vez, la oferta escolar existente en cada territorio habilita diferentes posibilidades de garantizar la demanda de escolarización que reciben los consejeros. En algunos barrios, las instituciones disponibles y la diversidad de modalidades escolares genera una correspondencia mayor con los intereses y la cantidad de jóvenes, mientras que en otros, la insuficiencia de modalidades o de matrícula dificulta el mecanismo de re-vinculación, apareciendo una mayor heterogeneidad en las estrategias de inclusión, con la inscripción en escuelas céntricas (muy alejadas de los barrios), la re-vinculación a través de la modalidad Virtual o de trayectoria con trabajos prácticos. A esto se suma la conectividad del barrio con el resto de la ciudad, ya que los recorridos de los colectivos (el transporte más utilizado por los jóvenes abordados) habilitan diferentes ofertas escolares. Algunos barrios acceden a varias líneas de colectivo, lo que permite un mayor abanico de modalidades, turnos y ambientes escolares. En otros barrios la oferta escolar disponible para los jóvenes se reduce a determinadas instituciones habilitadas por la única línea de colectivo que conecta al barrio.

Todas estas circunstancias, anudadas de formas específicas en cada barrio, generan un contexto de actuación específico para cada dupla, que deriva a su vez en la aparición de diferentes mecanismos laborales, apareciendo algunos esquemas más permanentes o rutinarios de intervención y otros que presentan más variaciones de acuerdo a cada joven abordado. Esto repercute también en los niveles de incertidumbre que transitan los trabajadores a la hora de generar estrategias de intervención o de dar respuesta a determinadas demandas.

Por otro lado, durante la investigación se registraron diferentes niveles de integración con respecto a la institución de anclaje (en su mayoría CCBs, excepcionalmente CIC o CMD o Centro de Salud), lo que aparece repercutiendo en la modalidad de intervención que adopta el Plan Vuelvo a Estudiar. Hay casos en los cuales la dupla se integra al equipo institucional en cuestión, lo que genera un tipo de trabajo más articulado y posibilita también un mayor marco institucional para los consejeros. En otros casos la dupla realiza una utilización del espacio institucional pero desarrolla su actividad de forma más autónoma. Sumado a esto, las características de la institución de anclaje pueden presentar una dinámica interna que potencie el trabajo de los operadores (buena organización, alta referenciación con los vecinos, trayectoria

reconocida de compromiso), lo que generalmente está vinculado a la impronta de los trabajadores y a cómo se ha desarrollado históricamente la vinculación con los vecinos.

Perspectivas de acción: los sentidos que se construyen en la política

Este tipo de política territorial se inscribe en la tradición del trabajo social: la visita casa por casa, así como en la reconfiguración de ciertas políticas sociales que ante la cristalización de un mapa urbano diferenciado y desigual se han orientado a “ganar proximidad territorial” (Perelmiter, 2012). Ahora bien, la territorialización de las políticas sociales puede ser leída de diversas maneras. Nemcovsky (2014) ha analizado las políticas de inclusión educativa para niños y jóvenes en la Provincia de Santa Fe, argumentando que a través de diversos mecanismos de territorialización se dibuja un mapa donde se diferencian zonas de necesidad, delimitando así barrios “problemáticos y prioritarios”. En este sentido, las políticas focalizadas pueden funcionar como mecanismos de disciplinamiento y dispositivos de control social (Sendón, 2011), aplicados sobre una población juvenil que se representa como “sospechosa” y “peligrosa” (Chaves, 2005). Asimismo, otros autores reconocen que las políticas territorializadas, en contraste con las políticas de escritorio, permiten una mayor vinculación del Estado con los sectores más postergados y un trabajo focalizado abierto a las necesidades de cada lugar (Perelmiter, 2012). Nos arriesgamos a decir que, de una forma u otra, toda política pública presenta ambas dimensiones, implica dispositivos de control social y regulación, a la vez garantiza el acceso a los derechos. La cuestión es qué aspecto se prioriza y qué derivaciones tiene esto en los territorios y las subjetividades de los destinatarios de las políticas.

Por eso nos preguntamos: la presencia del estado en los territorios a través de agentes concretos ¿qué tipo de interpelaciones subjetivas realiza? Las políticas públicas construyen subjetividades, lo hacen a partir de distintas concepciones y a través de diferentes interpelaciones, relaciones o clasificaciones. La palabra que utilizan la mayoría de los consejeros para describir su práctica es la de “*acompañamiento*”, alejándose de la idea de rescatar o salvar a los jóvenes, como suelen expresar docentes, comunicadores o políticos. Entonces, a la hora de describir o relacionarse con los jóvenes dejan ver una concepción de sujeto, en este caso de un sujeto que “*sí puede a pesar de las adversidades*” –como decía una consejera en una reunión de equipo–; un sujeto que genera admiración –al decir de una de las coordinadoras durante un operativo

de visitas– porque *“logran volver a la escuela en medio de condiciones de vida particulares, trabajando, criando hijos, con falta de recursos materiales”*. Es decir, se concibe un sujeto con capacidad de agencia, *“cuyos derechos fueron vulnerados y como trabajadores del estado debemos trabajar para garantizarlos”* –como explicaba un coordinador en una reunión general–. De esta manera, la concepción de la educación como derecho y del joven como sujeto de derecho están en la base del trabajo de los consejeros. Durante una jornada de piletta en el verano una consejera escuchaba a un grupo de chicos que entre mate y mate decían: *“quiero terminar la escuela para ser alguien”*, a lo que ella respondía: *“ustedes ya son alguien, son sujetos con derechos y obligaciones, la escuela es un derecho que ustedes tienen”*. En la misma tesitura, cuando una mujer le decía a otra consejera: *“gracias por ayudarme, que suerte que Dios te mando para ayudarme, muchas gracias”*, ella respondía: *“no hace falta que me agradezcas es mi trabajo y es tu derecho”*. En este tipo de interacciones los consejeros interpelan a los destinatarios del programa como sujetos de derecho, a los que acompañan en su re-vinculación escolar esperando que esto produzca un empoderamiento.

En este sentido los consejeros y los coordinadores buscan desligarse de prácticas que consideran *“paternalistas”* o *“asistencialistas”*; en las reuniones de equipo esto suele ser un tópico debatido. Así, comparten la preocupación de que la trayectoria educativa del joven no dependa exclusivamente del consejero, que en esta metodología de trabajo personalizada ocupa un lugar de referencia importante. Por ello se ensayan diversas estrategias, como marcarles límites, explicarles en qué momentos y de qué maneras pueden acudir a los consejeros; estimular a los jóvenes para que puedan demandar y exigir respeto o ciertas contemplaciones de parte de una institución como la escuela. En varios casos, en vez de hablar directamente con directivos y docentes, los consejeros procuran intervenir para que los mismos jóvenes puedan hacerlo. Debido al tipo de vínculo establecido aparece *“la tentación de solucionarles todo, poniendo incluso plata de nuestro bolsillo, haciendo todo por ellos”* (Intervención de un consejero en una reunión de equipo), pero en la reflexividad todos acuerdan que el objetivo es *“acercar el Estado a la gente”*, para garantizar el cumplimiento de los derechos, en un proceso mediante el cual los sujetos deben tomar parte activa.

Este tipo de interpelación basada en el derecho construye cierta gubernamentalidad⁷, que se diferencia en la práctica de otras que oscilan entre la compasión y el control. Fassim (2005) trabaja la complicada combinación de políticas de compasión y de represión que se da en las instituciones estatales, enraizada en la tensión que existe entre lo que produce compasión y lo que produce temor. Ambas estrategias tienen diferentes derivaciones subjetivas, la represión se basa en la criminalización y la compasión en la victimización.

Podríamos decir que las tres concepciones de sujeto que derivan de estas racionalidades de gobierno están presentes y en tensión permanente, aunque suele primar una sobre otra en diferentes instituciones estatales. Analizando el discurso y el quehacer de los trabajadores de este programa podemos decir que garantizar el derecho a la educación es lo que marca el rumbo de esta política y enmarca las relaciones entre agentes estatales y destinatarios. Aunque el peligro de la estigmatización suele acechar a este tipo de programas focalizados, como dijimos, las políticas públicas tienen agencia propia (Shore, 2011) y al entrar en una red de agentes e instituciones, son interpretadas, resignificadas y reelaboradas, por lo que las interpelaciones que reciben los destinatarios del programa son múltiples. Por ejemplo, los jóvenes incluidos a veces son etiquetados por las escuelas como *“conflictivos”*. Durante las observaciones realizadas hemos escuchado que muchos docentes dicen: *“los del vuelvo se portan mal”*, *“estos del vuelvo después dejan, siempre dejan”*, *“los del vuelvo son problemáticos, son terribles”*. En este caso, el mismo nombre del programa es re-significado por algunos como un estigma que opera a través de la subestimación o incluso la criminalización.

Asimismo, la lógica de la represión impera en otras agencias del mismo Estado, por lo que algunos consejeros han tenido problemas con la Policía de la Provincia, han presenciado situaciones de abuso de poder hacia jóvenes con quienes trabajan y han llegado incluso a denunciarlas. Una parte de la población destinataria del programa circula por instituciones que responden a las fuerzas represivas del Estado, muchos jóvenes han pasado por la cárcel, por el IRAR o han sido detenidos. Sin duda, estas experiencias de vinculación dejan marcas subjetivas y posicionan a los jóvenes de formas específicas.

⁷ Tomamos el término de Foucault (2006), quien lo define como un entramado de dimensiones epistémicas, morales y tecnologías de poder, que permite consolidar racionalidades de gobierno que producen subjetividades.

También la lógica de la compasión se hace presente en los territorios; sacerdotes, docentes, médicos y demás agentes del Estado suelen actuar de acuerdo a la misma, interpelando a las personas como víctimas pasivas del sistema. Dicha mirada tiende a ser asimétrica y engendra prácticas que son representadas como tareas de “rescate” o “recuperación”. La compasión está en la base de los vínculos solidarios y puede motivar el compromiso político, cuando permite una identificación colectiva, pero, según Arendt (1992), a partir de la diferenciación con el “otro” la compasión puede obstruir la construcción de un “nosotros”, delimitando una solidaridad individual.

Queda claro entonces que los jóvenes participan de los tres tipos de interpelaciones de forma simultánea. El Estado se hace presente en el territorio de forma múltiple y contradictoria, lo que plantea un desafío para el trabajo de los consejeros, así como para la mayoría de los agentes estatales que están en los barrios. El esfuerzo por diferenciarse de las lógicas represivas o compasivas se da de forma directa e indirecta, en la interacción de los consejeros con otros efectores públicos y en el vínculo entablado con los jóvenes y sus familias.

Reflexiones finales

En estas líneas presentamos diversos aspectos del proceso de microimplementación del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario. A partir de lo desarrollado podemos decir que esta política pública presenta específicos esquemas de intervención, derivados de las características particulares de cada barrio y de la organización específica que presenta cada dupla de trabajo. A su vez, podemos sostener que el programa presenta una agencia propia, la cual asoma en las relaciones entre actores e instituciones; condicionadas por la trayectoria previa de los trabajadores (con impronta en sus profesiones, su militancia o su inserción en la dinámica del barrio), por la construcción colectiva de la figura del Consejero Juvenil, y por el contexto socio-histórico de actuación del Estado con respecto a las poblaciones vulneradas.

Podemos afirmar que los consejeros juveniles se vinculan con la población joven desde una perspectiva de derechos que busca empoderar a los sujetos y a su vez, que el énfasis de las intervenciones está puesto en la afectividad y en la construcción de vínculos. Aún así, reconocemos que este programa se inserta en determinados entramados institucionales donde también aparecen otras lógicas de intervención que interpelan a los mismos sujetos, desde la represión y desde la compasión. Durante la

investigación pudimos observar que el Estado tiene una presencia intermitente, selectiva y contradictoria en los territorios periféricos.

De esta forma, podemos afirmar que el Plan Vuelvo a Estudiar se desenvuelve territorialmente con una direccionalidad específica y dentro de un entramado donde se combinan diferentes gubernamentalidades, apareciendo como parte de una trama en la que se cristalizan múltiples formas de vinculación entre el Estado y los jóvenes.

Referencias Bibliográficas

- BERMAN, P.1993. “El estudio de la macro y micro-implementación” en AGUILAR VILLANUEVA L. La implementación de las políticas. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor, México.
- CHAVES, Mariana .2005. Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Rev. Última década*, N° 23, pp. 9-32.
- DÍAZ, Carolina. 1998. “El ciclo de las políticas públicas locales. Notas para su abordaje y reconstrucción.”, En VENESIA, J. (comp.) Políticas públicas y desarrollo local, Instituto de Desarrollo Regional, Rosario.
- ELMORE, R. 1993. “Diseño retrospectivo: La investigación de la implementación y las decisiones políticas”, en AGUILAR VILLANUEVA L. La implementación de las políticas, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor, México.
- FOUCAULT, Michelle. 2006. Seguridad, Territorio, Población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HANEY, L. 2002. *Inventing the Needy: Gender and the Politics of Welfare in Hungary*. University of California Press, Berkeley.
- LIPSKY, M. 1971. *Street-Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform*, Urban Affairs Quarterly.
- MADOERY O. 2000. “El proyecto local como alternativa de desarrollo”, en FERNANDEZ, A. y GAVEGLIO, S. *Globalización, Integración, Mercosur y Desarrollo Local*”, Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- NEMCOVSKY, Mariana. 2014. “Políticas socioeducativas y territorio, una descripción preliminar”. *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*, UNR
- PERELMITER, L. 2012. Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente, Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la universidad Nacional de General Sarmiento, Los polvorines, Buenos Aires.
- Sendón, M. A. 2011. “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria”, en Tiramonti (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- SHORE, Chris y WRIGHT, Susan. 1997. *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.
- SHORE, Chris. 2010. “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas”. *Revista Antípoda* N°10, pp. 21-59.
- WILLIAMS, W. 1980. *The Implementation Perspective*, University of California Press, Berkeley.

