

Poniendo en acto una lógica de trabajo colectivo: avances en la construcción de nexos teórico-empíricos¹

Nemcovsky, M.; Bernardi; G. Saccone, M.; Calamari, M.; Maiolino, E.; Santos, M.

Esta presentación deriva del PID-SeCyT-UNR *Jóvenes y Experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana*². En ella avanzamos en la formulación de núcleos teórico-empíricos provisionales para continuar profundizando. Procuramos desenvolver una lógica de trabajo colectiva, generando instancias de reflexividad y mutuos intercambios en el cruce de los procesos de investigación particulares de las miembros del equipo, con los objetivos que nos convocan en este proyecto.

El análisis se viene desarrollando con información construida a través de entrevistas individuales y grupales a trabajadores/as³ de distintos planes, programas y proyectos elaborados desde la Municipalidad de Rosario, cuyos destinatarios son las y los jóvenes. De este modo, hemos accedido a diversas decisiones, iniciativas, prácticas que se despliegan en los procesos de *concreción* de las políticas y que configuran aspectos significativos de la trama en que transcurren las experiencias juveniles.

Construimos con carácter preliminar dos ejes de análisis: I. Descripción de las políticas socio-educativas en distintas escalas: continuidades y rupturas; y II. La descripción de los/las jóvenes y sus experiencias de vida.

I- La descripción de las políticas socio-educativas en distintas escalas: continuidades y rupturas

I-1-Uno de los avances en el proceso de investigación lo constituye una descripción preliminar del actual *escenario socio-educativo nacional* a través de la identificación de

¹ Publicado en *Avances de investigación. De aportes y dificultades* (2017) comps. Macarena Romero Acuña, Eddie Iván Torres Leal, CeaCu editores, FHyA, UNR. ISBN 978-987-702-226-1

² PID-SeCyT-UNR 1HUM 520. 2016-2019 Resolución N° 1474/16

³ Hemos realizado entrevistas con trabajadoras/res que se desempeñan en diferentes áreas que dependen de la Secretaría de Desarrollo Social y Salud Pública de la Municipalidad de Rosario, así como revisado algunas documentaciones oficiales (folletos) y la página web www.rosario.gob.ar 13/10/2016.

algunos aspectos centrales de las políticas socio-educativas⁴ que sistematizamos en tres ejes de análisis:

1) *Entre una concepción neoliberal de las políticas educativas y sus implementaciones: definiciones, indefiniciones y resistencias*

Uno de los elementos que resalta es la incertidumbre respecto de la continuidad de algunos de los planes/programas y proyectos socioeducativos que se venían desarrollando a nivel nacional en los últimos años, así como una confusión generada a partir de las marchas y contramarchas respecto de las decisiones tomadas. Tal situación se expresa en algunas declaraciones y acciones ministeriales que se vienen realizando desde diciembre de 2015.

2) *Del imperativo de la inclusión, al imperativo de la calidad “medible” de los procesos socio-educativos*

Analizando la coyuntura y diversos programas socioeducativos, varios autores⁵ han puesto de relieve que en el período 2003-2015 la educación ha sido entendida como un *vector central* de los denominados procesos de inclusión social. Estos “avances en la inclusión” han sido destacados en diversos medios de comunicación por el actual Ministro de Educación, Esteban Bullrich, quien sin embargo ha enfatizado que “sin calidad educativa no termina siendo inclusión”⁶. En las formulaciones y declaraciones gubernamentales se expresa el interés por la “pérdida de calidad en [la]...implementación [de algunos programas] en los últimos tiempos”⁷ así como por “revisar la calidad educativa que tiene[n]”⁸.

Este desplazamiento del foco desde “la inclusión” hacia la calidad educativa se hace visible en las aseveraciones del Presidente Mauricio Macri: “para obtener calidad educativa es imprescindible evaluar” (Rosemberg, 2016). Se plasma también, entre otras medidas, en la creación de un instituto específico para la evaluación educativa y en las “evaluaciones

⁴ Bernardi, Nemcovsky, Saccone (2016) “Planes y programas en el nuevo escenario socio-educativo. Notas preliminares”. II Jornadas Regionales de Investigación Educativa. San Salvador de Jujuy, Argentina 15, 16 y 17 de junio de 2016.

⁵ Montesinos, Sinisi y Pallma, 2007; Nemcovsky 2015, Fattore y Bernardi, 2013; Calamari, Saccone y Santos; 2014.

⁶ <http://www.ambito.com/817567-queremos-aumentar-el-porcentaje-del-pbi-que-va-a-educacion>

⁷ Bullrich firmó convenio en San Juan para "mejorar la calidad educativa" y ratificó continuidad del Plan Fines "pero con algunos cambios" Télam, 06/01/2016 <http://www.telam.com.ar/notas/201601/132277-educacion-esteban-bullrich-san-juan-plan-fines.html>

⁸ <http://www.diario26.com/bullrich-en-canal-26-queremos-calidad-educativa-216564.html>

estandarizadas de rendimiento académico” implementadas en nivel primario y secundario en octubre de 2016.

Uno de los ejes gravitantes que pareciera asumir la definición de la política educativa nacional es entonces, la calidad educativa y su evaluación cuantitativa. En el caso de la educación superior, estos procesos se remontan a la plena vigencia de la Ley de Educación Superior (1995). A partir de ese momento este nivel educativo estuvo claramente sometido a una evaluación entendida en términos de la cuantificación de la producción académica. En lo que respecta a la educación primaria y secundaria desde 1993⁹ se realiza en nuestro país el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que este año (2016) fue reemplazado por la Evaluación Nacional Aprender. Así mismo desde el año 2000 se aplican las pruebas internacionales PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), diseñadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Para el caso de los Institutos de Formación Docente, el Instituto Nacional de Formación Docente llevó adelante evaluaciones curriculares de los planes de estudio que se renovaron desde el año 2008 en adelante encuestando a directivos, docentes y estudiantes. La novedad que se presenta en el recientemente presentado Plan Nacional de Educación 2016-2021 sería la incorporación de una evaluación a estudiantes y egresados de los IFD en base a parámetros (conocimientos, capacidades y actitudes) que se consensuarían con las jurisdicciones. Tampoco se habían puesto en juego mecanismos de acreditación y evaluación en educación media y secundaria como los que impregnan la escolarización en otros países de América Latina (Saccone, 2016). Quedándonos abierto el interrogante acerca de qué vínculo se establecerá entre los resultados de dichas evaluaciones y el financiamiento educativo, y el uso que se le dará a la información producida por tales evaluaciones.

3) *La “reestructuración del sistema educativo”: descentralización y financiamiento.* Los discursos del nuevo gobierno nacional nos hablan de descentralización y ponen el centro de la atención en el financiamiento educativo, más precisamente en “la intención de respetar el federalismo y [...] en la descentralización de los programas nacionales desarrollados por el gobierno anterior” (Artieda et al, 2016). Estas voces se inscriben en concepciones que

⁹ Ese año se crea, en el marco del Ministerio de Educación de la Nación y regulado por la Ley Federal de Educación, el SINEC (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad). El mismo es producto de dos préstamos del Banco Mundial.

guían los lineamientos políticos del Ministerio de Educación y Deportes. Se argumenta en defensa de una profundización de la descentralización educativa, iniciada a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación (1994)¹⁰. Ello supone un desplazamiento del presupuesto en educación desde la órbita nacional hacia niveles de gobierno provincial y municipal. Descentralizar constituye entonces un proceso que va de la mano con las decisiones que se toman respecto del financiamiento de la educación.

Las políticas socio-educativas nacionales entre 2003-2015, habían tendido, a través de distintos planes y programas a reinstalar al estado nacional en un lugar de responsabilidad respecto del derecho a la educación, estableciendo niveles de inversión presupuestaria, si bien insuficientes, significativos en relación con inversión educativa desde la dictadura cívico-militar (1976-1983).¹¹ Persistieron, sin embargo, las consecuencias de la transformación educativa de los 90' en las desigualdades entre las jurisdicciones, porque la descentralización del sistema educativo del menemismo no fue revertida. La legislación al respecto tendió a reforzar la “provincialización” de la educación, al disponer “el crecimiento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología, por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y de CABA hasta alcanzar en 2010 aquel porcentaje del 6%” (Ley N° 26.075, 2005). Derivar Planes, Programas y Proyectos nacionales a provincias supone sí depositar responsabilidades presupuestarias en estas últimas que no venían asumiendo. Es nuestra idea profundizar en la documentación acerca de cómo van concretándose las políticas socio-educativas nacionales en la provincia de Santa Fe.

¹⁰ La firma del Pacto Federal Educativo en San Juan el 11 de setiembre de 1993 simbólicamente marca el inicio de la etapa de ejecución de la Ley Federal de Educación.

¹¹ La Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075), 21/12/2005; promulgada 9/1/2006, dispuso el crecimiento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología, por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y de CABA hasta alcanzar en 2010 aquel porcentaje del 6%; en tanto la Ley Nacional de Educación (2006) promulgada por ese gobierno establecía que ese porcentaje no podía ser inferior. Sin embargo “hasta la fecha no se ha cumplido con el mandato temporal que impone la cláusula transitoria sexta, lo que hace complejo el mecanismo de distribución de fondos coparticipables, dado que no se ha sancionado la ley convenio y rigen en su lugar un conjunto de normas y pactos con distintos criterios de reparto. La distribución primaria de los tributos coparticipados, al no existir la ley convenio, debe necesariamente detallarse según las disposiciones de cada una de las normas que intervienen en el sistema. (Ver Aportes para una nueva ley de financiamiento educativo; Grupo Compromiso con el Financiamiento Educativo, red plural de Organizaciones y Personas). En ese marco, la Ley N° 25.570, establece la distribución primaria de recursos, a partir del 01-03-2002. (Ver “La distribución primaria” en Régimen de Co-participación Federal de impuestos) Caritas Argentina, Fundación ses, Fundación Lúminis, Foro del Sector Social, CIPPEC.

I-2- Iniciamos la descripción de políticas socio-educativas a *escala de “lo local”* a través de las experiencias que ponen en juego las y los trabajadoras/res en los procesos de adaptación/implementación cotidiana de las políticas orientadas a juventudes en la ciudad de Rosario. Construimos tres núcleos interpretativos en ese avance:

1) *La adaptabilidad puesta en juego por los y las trabajadoras/es en la concreción de las políticas*: La adaptación, al igual que la apropiación, alude a procesos y tramas de relaciones que dan lugar, en dicha efectivización concreta, a una reformulación de los presupuestos originales planteados en los diseños de las políticas (Ezpeleta, 2007). Partiendo de esta conceptualización entenderemos como *adaptabilidad* a los procesos que generan las y los trabajadores en esa efectivización concreta, de modo artesanal. En su práctica cotidiana los trabajadores recurren a variados repertorios de estrategias en relación con diversas situaciones que se les presentan en la interrelación con los jóvenes. Se trata de un trabajo *artesanal* porque supone articular estrategias pre- establecidas, a modo de “protocolos de intervención” diseñados a tal efecto. A la vez implica generar “en acto” decisiones, iniciativas, prácticas no previstas con las que transaccionan (Menéndez, 2002) produciendo re-adaptaciones de las formulaciones originales.

Los trabajadores construyen distintas *estrategias de incorporación/derivación/articulación* para posibilitar el acceso y permanencia de los jóvenes a espacios que favorecerían procesos de “*escolarización*”, “*capacitación*”, “*recreación*”, y que incidirían “*en incluirlos*” y aún “*en discontinuar el consumo de sustancias*”. Barajan distintas posibilidades decidiendo con cierto margen en la toma de decisión¹² respecto de algunos aspectos -edades, extensión de becas, circuitos de desplazamiento interinstitucional-. Ello nos permite considerar algunas cuestiones a profundizar:

-*Los saberes y conocimientos que han construido* las/los trabajadoras/es de la intrincada red que las políticas públicas configuran en su relación; con “diferentes superposiciones que se tensionan en su concreción” (Nemcovsky, 2015) y sus conexiones con organizaciones de la sociedad civil y religiosas, a escala de la ciudad de Rosario.

¹² Ello a excepción que el/la joven arribe a la Dirección de juventudes por derivación judicial. En este caso es el juez quien decide las actividades que realizará. Es interesante lo que nos dice al respecto una trabajadora “...vienen del poder judicial, con lo cual tienen una, digamos, tienen...una orden judicial a resolver, entonces bueno, eso también es algo que, el tema de...lo que tengan ganas de hacer está bastante limitado porque tienen que cumplir con determinada carga horaria, ehh se les exige una capacitación. Muchas veces te encontrás con jóvenes que incluso su interés va por lo escolar y estaría buenísimo que lo puedan retomar y al juez no le interesa que sea lo escolar sí que sea una capacitación y bueno...” (R N°4 8/9/2016)

- Cierta sufrimiento social (Neufeld y Thisted, 1999) generado en su cotidianeidad que se expresa en la preocupación por las problemáticas que identifican como “estructurales”, “familiares”, “el consumo”, en la población con la que trabajan y “*la angustia que provoca*”. En relación con ello, la ausencia de instancias de apoyo institucional para resolver situaciones planteadas y la *responsabilización personal* es vivida por las/los trabajadoras/es como “*una carga*”.

2) *Los abordajes individualizados que se proponen desde las políticas*

El abordaje individualizado en términos “*de casos*” que en general llevan adelante es en cierto modo habilitador de la adaptabilidad de las políticas que generan con sus decisiones, prácticas e iniciativas. En esos abordajes se hacen posibles determinadas acciones a través de la intersección de estrategias tejidas artesanalmente en el comprometimiento¹³ del/ la trabajador/ra con “el caso en cuestión” que, entonces, desde ese interés por subsanar/resolver situaciones derivadas de la desigualdad social, suele auto-representarse y/o ser representado como encarnando la “mano izquierda del estado” (Bourdieu, 2013). Las estrategias individualizadas tienden a interponer salidas “de rescate”, momentáneas, y a “contener” en determinados circuitos a los jóvenes que viven en contextos de desigualdad social.

3) *Tensiones entre las formulaciones políticas orientadas a juventudes y las posibilidades de concretarlas*

Las políticas son caracterizadas como “desfasadas”, entre su diseño y las posibilidades concretas de implementarlas/adaptarlas.

-Los criterios administrativo-burocráticos contruidos a modo de “requisitos” para “el ingreso” a distintas instancias orientadas a retener a los jóvenes son entendidos como muy distanciados de las posibilidades de los jóvenes de cumplirlos.

-La restricción de los jóvenes a transitar por fuera de los barrios en los que viven, condicionada por el accionar de las fuerzas de seguridad que les restringen esa salida “*hacia la escuela del centro*” y los espacios de “*capacitación del centro de la juventud*”.

¹³Edgardo Garbulsky refiere respecto del neologismo *Comprometimiento*: “palabra inventada por José Cruz, primer egresado de la orientación antropológica en la UNL a mediados de la década del 60” (Aznar,1968; Neufeld en Colegio de Graduados en antropología, 1989:67 y ss.) En Garbulsky, E. *Antropología Crítica*, Sánchez, S. (compiladora) (2014)

-La escasa disponibilidad de “equipos técnicos” con formación interdisciplinaria, infraestructura y recursos materiales para enfrentar problemáticas complejas. A lo cual se suma el cierre de algunos espacios nacionales dependientes del SEDRONAR que son derivados a la órbita de la iglesia católica.

-La ausencia de convocatoria a las y los trabajadoras/es desde los espacios de toma de decisión. Mientras entienden que sus saberes acerca de la propia práctica contribuirían a modificar algunas situaciones planteadas en esos procesos de implementación de las políticas.

Planteamos en relación con los procesos de concreción a escala de local de las políticas orientadas a juventudes, que en esos abordajes en términos de “casos”, la responsabilización del/la trabajador/ra que pretende subsanar/resolver situaciones derivadas de la desigualdad social, genera en ellos a la par que cierto sufrimiento social, la percepción acerca de un lugar incómodo. Una auto-representación en términos de “mano izquierda del estado” (Bourdieu 2013) que tensionan con la objetivación de “la distancia” al interior de formulaciones y concreciones de las políticas.

Nos preguntamos ¿Cómo se relaciona “este lado tierno”, que interjuega como “mano izquierda del estado”, “descomprimiendo un montón de cosas”, con experiencias juveniles heterogéneas, que puedan expresar gérmenes de procesos alternativos a las políticas adaptadas/implementadas? Con alternativos nos referimos a acciones, iniciativas emergentes que pueden constituir “estrategias de aguante” (Menéndez, 2010), de resistencia, o reforzar la inscripción de subalternización de los jóvenes. Procesos que entendemos hipotéticamente podrían resultar atenuados desde prácticas laborales inscriptas en la tensión entre la percepción de un comprometimiento y la adaptabilidad de políticas “distanciadas de la población a la que van dirigidas”.

II- La descripción de los/las jóvenes y sus experiencias de vida

Avanzamos en una primera descripción de los/las jóvenes que asisten a diferentes espacios socioeducativos dependientes de la Municipalidad de Rosario y sus experiencias de vida a partir de las construcciones de sentido de los/as trabajadores/as. Desprendimos para ello algunos ejes de análisis:

1) *Conflictividad barrial y violencias*: los/las jóvenes provienen de diferentes barrios, sobre todo los “más postergados [...] de los barrios más arrasados, más vulnerables” de la ciudad

de Rosario (R. N°4, 9/9/16). La vida cotidiana de estos jóvenes está atravesada por distintas violencias y conflictividades, inscriptas en una trama que incluye diversos aspectos. Entre otros, la referencia a amigos y familiares fallecidos en distintos episodios de violencia o encontrarse amenazados en sus barrios, sobre todo los jóvenes varones, quienes buscan “permanecer por fuera del barrio” porque “corre peligro su vida”. Los/las trabajadores/as vinculan estas problemáticas con lo que significan como un cambio importante en la relación entre los jóvenes y el narcotráfico, a partir de visibilizar la mayor presencia de conflictividad vinculada con esta temática. Otro aspecto destacado es la presencia de las fuerzas de seguridad.¹⁴ A partir de los relatos de las/los trabajadoras/es podemos vislumbrar posibles tensiones: tanto aquellos sentidos vinculados a la “protección” y al “cuidado” por parte de las fuerzas de seguridad como aquellos relacionados al “hostigamiento” y “abusos” que sufren las/los jóvenes por parte de las fuerzas de seguridad.

2) *Acerca de la sociabilidad, interrelaciones y movilidad*: los y las trabajadores/as señalan las violencias y conflictividades vinculadas tanto a procesos “familiares” como “territoriales” que atraviesan las posibilidades de movilidad y sociabilidad, así como los escasos espacios en que los/las jóvenes pueden encontrarse dentro del barrio. Sostienen que desde hace un tiempo los/las jóvenes se desplazan desde sus barrios hacia plazas y parques de otros sectores de la ciudad. Este movimiento heterogéneo es descrito por Sánchez (2006) como un “núcleo tensional” de inserción-aislamiento donde, a la vez que profundiza el “encierro” en los propios territorios donde habitan, “encierro al que los jóvenes van siendo conducidos por diferentes caminos (...) también se experimenta la “salida” hacia otros espacios socio-urbanos”.

3) *De experiencias escolares fragmentadas*: la situación de las/los jóvenes en relación con la escolarización es “variada”, con algunos/as se “trabajaba la vuelta a la escuela”, otros/otras “no querían, no les interesaba” (R. N°4, 9/9/16). Se trata de experiencias escolares marcadas por ausencias e interrupciones, pero también por retornos a la escuela. Estos procesos condicionan las experiencias escolares de las/los jóvenes de sectores populares, que además se despliegan en circuitos escolares diferenciales. Las posibles instituciones donde retomar sus procesos de escolarización por parte de estos jóvenes

¹⁴ A las distintas fuerzas provinciales se le suma fuerzas nacionales como Gendarmería y Prefectura.

parecen ser limitadas. La llegada a la escuela se puede ver dificultada por ciertos “conflictos barriales” que afectan la vida de algunos/as jóvenes.

Planteamos a modo de *anticipación hipotética* para continuar trabajando a futuro, que existen indicios de profundización de las violencias en distintos barrios de la ciudad de Rosario. Esta profundización estaría vinculada, según las/los trabajadoras/es municipales, con el avance de procesos y relaciones que se configuran en torno a las economías asociadas a redes delictivas, el acceso a las armas y los cambios en los consumos de sustancias. Sin embargo, retomamos la advertencia de E. Menéndez respecto a la necesidad de “manejarnos con la *larga* o por lo menos *mediana* duración histórica, ya que si sólo tomamos determinadas series históricas [...] separada de la trayectoria histórica general, llegamos a conclusiones que dan cuenta de hechos que están ocurriendo” pero pueden “negar” u “ocultar” tendencias y hechos importantes para su comprensión (Menéndez, 2010: 22).

Nos interesa destacar, por último, aquellas relaciones que parecen tejerse entre estas múltiples violencias, que atraviesa la vida cotidiana de la población juvenil, con sus experiencias escolares fragmentadas. Consideramos que estos anudamientos merecen ser explorados en profundidad a fin de poder enriquecer el análisis sobre los sentidos que adquieren los procesos de escolarización en contextos de pobreza urbana.

Reflexiones finales

1) En la descripción de las políticas socio-educativas a escala nacional avanzamos en considerar preliminarmente un énfasis en la calidad concebida en términos de evaluación cuantitativa. Ello orientó nuestro interrogante respecto de qué vínculo se establecerá entre la información producida por tales evaluaciones y el financiamiento educativo en el contexto de no reversión de las desigualdades entre jurisdicciones planteadas desde el Pacto Federal Educativo (1993).

2) En relación con los procesos de adaptación/implementación de las políticas a escala de su concreción, iniciamos una descripción de los sentidos sobre las prácticas que cotidianamente ponen en juego las/los trabajadoras/es de la Municipalidad de Rosario que interactúan con jóvenes. Entre esos sentidos advertimos distintos procesos:

- *una tensión* entre la auto-percepción vivida como un comprometimiento, y, la adaptabilidad de políticas “distanciadas de la población a la que van dirigidas”;

- *un interrogante* acerca de las huellas que dejan en las experiencias de los jóvenes las interacciones con trabajadores que interjuegan con ellos desde un “lado tierno”, como “mano izquierda del estado”.

3) Respecto de la descripción de los sentidos que construyen los/las trabajadoras/es sobre las experiencias de los jóvenes, planteamos como anticipación hipotética que existen indicios de profundización de las violencias en distintos barrios de la ciudad de Rosario. Entendemos a la vez que las experiencias escolares de los jóvenes son permeadas por distintos procesos en los cotidianos sociales en los que viven, entre ellos por las múltiples violencias.