
Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

State, secondary schools and social organizations: a socio-educational scheme for the inclusion of young people in the Province of Buenos Aires (Argentina)

Estado, escolas secundárias e organizações sociais: um esquema socioeducativo para a inclusão de jovens na Província de Buenos Aires (Argentina)

Renata Giovine*
Liliana Martignoni**
Natalia Correa***

432

Resumen: Este artículo analiza al dispositivo socioeducativo como parte de una trama de políticas y prácticas por la cual circulan relaciones de poder, saberes y estrategias de inclusión escolar e integración social, para el sostenimiento de la escolarización secundaria de aquellos jóvenes atravesados por situaciones de pobreza y vulnerabilidad en tres zonas “urbanas de exclusión” de la Provincia de Buenos Aires (Argentina); destacándose el papel que van asumiendo las organizaciones, el municipio y las políticas sociales, así como las vinculaciones que van estableciendo con las políticas educativas y las escuelas. El primer apartado incursiona en dicha complejidad analizando las nuevas formas de regulación estatal que se van creando en el siglo XXI (Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, Unidades Educativas de Gestión Distrital y Consejos Locales de Promoción y Protección de Derechos de Niños/as y Adolescentes)- que interpelan la tradicional organización del aparato de conducción del sistema educativo bonaerense; reconfigurando el territorio local. El segundo apartado muestra el funcionamiento territorial de lo socioeducativo en dichas zonas, en las que parecerían desbordar las prescripciones de integralidad, intersectorialidad y corresponsabilidad que portan las políticas, reafirmando el carácter híbrido, heterogéneo, fragmentado y conflictivo de la trama multirregulatoria de gobierno.

Palabras clave: Socioeducativo. Gestión local. Educación secundaria. Barrios urbanos de exclusión.

* Magister y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Profesora titular de la Facultad en Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). E-mail: <renatagiovine@gmail.com>.

** Magister en Educación (UNICEN/UNICAMP) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Profesora titular de la Facultad en Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). E-mail: <lmar@fch.unicen.edu.ar>.

*** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA), Ayudante diplomada de la Facultad en Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). E-mail: <ncorrea25@gmail.com>.

Abstract: This article analyzes the socioeducational device as part of a network of policies and practices through which relations of power, knowledge and strategies of school inclusion and social integration circulate for the support of secondary schooling for those young people traversed by situations of poverty and vulnerability in three "urban exclusion zones" of the Province of Buenos Aires (Argentina); highlighting the role that organizations, the municipality and social policies are assuming, as well as the links that are being established with educational policies and schools. The first section explores this complexity by analyzing the new forms of state regulation that are being created in the 21st century (Provincial Directorate of Socio-educational Policies, District Management Education Units and Local Councils for the Promotion and Protection of the Rights of Children and Adolescents) - that they challenge the traditional organization of the educational system of the Buenos Aires educational system; reconfiguring the local territory. The second section shows the territorial functioning of the socio-educational in those areas, which would seem to go beyond the prescriptions of integrality, intersectoriality and co-responsibility that the policies carry, reaffirming the hybrid, heterogeneous, fragmented and conflictive nature of the multiregulation framework of government.

Keywords: Socio-educational. Local management. Secondary Education. Urban exclusion neighborhoods.

Resumo: Este artigo analisa o dispositivo socioeducativo como parte de uma teia de políticas e práticas que circulam relações de poder, conhecimento e estratégias para a inclusão escolar e integração social para a sustentação do ensino secundário para jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade em três "zonas de exclusão urbana" da Província de Buenos Aires (Argentina). Destaca o papel que as organizações, o município e as políticas sociais estão assumindo, bem como os elos que estão sendo estabelecidos com as políticas educacionais e as escolas. A primeira seção aventura-se nesta complexidade por meio da análise das novas formas de regulação estatal que têm sido criadas no século XXI (Direção Provincial de Política Social e Educação, Unidades Educacionais de Conselhos para a Promoção e a Protecção dos Direitos da Criança e Adolescentes, Gestão Distrital e locais) que desafiam a organização tradicional do sistema educacional de Buenos Aires, reconfigurando o território local. A segunda seção mostra o funcionamento territorial do socioeducativo nessas zonas que pareciam transbordar as prescrições de integralidade, de intersectorialidade e de corresponsabilidade das políticas, reafirmando o caráter híbrido, heterogêneo, fragmentado e conflitivo da trama multirregulatória do governo.

Palavras-chave: Socioeducativo. Gestão local. Ensino secundário. Bairros urbanos de exclusão.

Introducción

Este artículo indaga el funcionamiento de lo socioeducativo, en tanto parte de una trama híbrida, heterogénea, fragmentada y conflictiva en la que convergen políticas y prácticas de diferentes espacialidades y temporalidades por la cual circulan relaciones de poder, saberes y estrategias que propician la inclusión escolar y la integración social¹ en el pasaje del neoliberalismo al postneoliberalismo en Argentina. Momento que se produce en el marco de la imbricación de lo global y lo local característico de las sociedades de control (DELEUZE, 1991), en las cuales emergen nuevos mecanismos de regulación "al aire libre" (p. 106) y "a corto plazo" (p. 109) que rivalizan con los lugares de encierro; tal el caso del surgimiento de otros espacios educativos y escolares por fuera de la escuela, siendo algunos ellos objeto de estudio del presente artículo.

En el *Nacimiento de la Biopolítica* (2007), Foucault caracterizaba al neoliberalismo en 1979 como la reactualización de "viejas teorías económicas... la instauración de relaciones estrictamente mercantiles de la sociedad... y la cobertura para una intervención generalizada y administrativa del Estado" (p. 155-156); constituyéndose en uno de sus principales problemas el "saber cómo se puede ajustar el ejercicio global del poder político a los principios de una economía [competitiva] de mercado" (p. 157). Ello ha implicado una profunda modificación en

¹ La conformación de esta trama de gobierno, recuperando los aportes de los estudios sobre la gubernamentalidad, ha sido trabajada en Giovine (2012), Martignoni (2013), Giovine y Martignoni (2014).

los sistemas *welfaristas* de protección social que regulaban la vida de los individuos, impactando diferencialmente en la población, produciendo mayores niveles de desigualdad y tornándose más selectiva la intervención estatal. Un nuevo arte de gobernar que ha traído aparejado, entre otras cuestiones, una fragmentación de lo social, una particularización de los derechos, así como una “individualización de la política social” (p. 177) y la política educativa; desplazando la acción gubernamental “hacia abajo” y adquiriendo relevancia lo comunitario para la gestión de la vida (ROSE, 2007). A la vez que surgen nuevas formas de demandas y reclamos, así como iniciativas cuya atención ya no pasaría exclusivamente por las mediaciones políticas tradicionales, sino también por movimientos y organizaciones sociales que representan a los excluidos y actúan a escala local, nacional y continental poniendo en evidencia mayores capacidades auto-organizativas y de autogestión, así como de participación política, social y educativa.

En un anterior trabajo (GIOVINE; MARTIGNONI, 2014) se analizó cómo estas formas fueron adquiriendo, en el caso argentino, un significativo protagonismo desde fines del siglo XX para hacer frente a los efectos del proyecto de modernización neoliberal excluyente; reconociéndoseles formalmente algunas de sus actividades educativas y dando lugar a un nuevo espacio que ya no será ocupado centralmente por las escuelas denominado socioeducativo. Así como, en el pasaje al postneoliberalismo², se va convirtiendo en objetivo estratégico de regulación estatal, desplazando las políticas focalizadas y la centralidad del sujeto carente/beneficiario, así como intentando reposicionar a la escuela en su eje pedagógico. Es en este pasaje que temporalmente se centra la investigación, cuyos resultados se presentan en este artículo; siendo su límite el año 2018 en el que algunos de estos espacios y figuras burocráticas se eliminarán, redefinirán o serán prácticamente invisibilizadas.

De modo tal que se propone aquí identificar las diferentes relaciones de poder, saberes y estrategias que circulan en esa trama de gobierno, siendo el principal interrogante que se plantea: ¿cómo se gestionan localmente estas políticas y prácticas en la que intervienen múltiples actores (políticos, educativos y comunitarios) pertenecientes a diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para el sostenimiento de la escolaridad secundaria de jóvenes atravesados por situaciones de pobreza y vulnerabilidad?

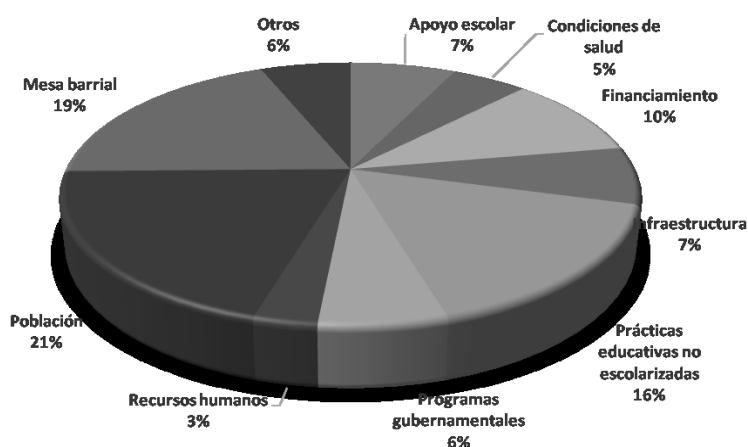
Para hallar posibles respuestas, se ha optado metodológicamente por un abordaje cualitativo distinguiéndose dos etapas en el proceso de la investigación. En la primera (2013-2014) se seleccionaron tres zonas barriales de una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires consideradas socio-demográficamente como *aglomerados urbanos de exclusión* por sus condiciones sociales, económicas, culturales y educativas inseguras e inestables (LINARES, 2008, p. 117)³. Y se realizó un mapeo del universo de organizaciones gubernamentales y no

² Se hace referencia a la gestión de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación y a Daniel Scioli a la gobernación de la Provincia de Buenos Aires en 2003 (ambos pertenecientes al Frente para la Victoria), y principalmente a la legislación social y educativa básica y derivada que fue dando cuenta de este pasaje en el campo educativo y social más claramente desde los años 2005 y 2006. El mismo ha supuesto –entre otras cuestiones- la reasunción del estado como garante de derechos, la recreación de la capacidad de intervención estatal y el restablecimiento de la legitimidad de la función pública; dando lugar a la vuelta a una burocracia más centralizada, pero que convive con organismos descentralizados que seguirán regulando sectores clave de la vida social y que poseen una lógica diferente a la estatal.

³ Esta ciudad cuenta con una población de aproximadamente 130.000 habitantes. Posee una estructura económica diversificada que le ha permitido contar con un buen nivel ocupacional, en comparación con el promedio provincial. Desde 2003, luego de un proceso de descentralización de la administración y gestión municipal -fundamentalmente de las políticas sociales-, la ciudad se encuentra zonificada en diferentes zonas en función de un índice normalizado de exclusión (hogares numerosos, sin obra social, desocupados, dificultad de acceso a centros deportivos y recreativos, capacidad de subsistencia, jefes de hogar sin instrucción secundaria, jóvenes detenidos por delito, y condición crítica de la vivienda). Así se distinguen cuatro tipos de aglomerados: 1) urbano de integración plena; 2) rururbano integración; 3) urbano de integración precaria; 4) urbano de exclusión. Las tres zonas seleccionadas son identificadas como A, B y C.

gubernamentales⁴ que llevan a cabo actividades consideradas educativas, la existencia de contactos entre ellas y las instituciones escolares, como así también los motivos de dicho relacionamiento (figura 1). De este primer trabajo exploratorio se observó cómo en las zonas seleccionadas se va territorializando una “red en sentido amplio”⁵ vinculada con una diversidad de necesidades, demandas e iniciativas, y conformada por instituciones educativas, centros culturales, bibliotecas populares, centros de referencia (entre ellos, los centros de día –CdD-), centros integradores comunitarios (CIC), centros educativos complementarios, mesas barriales, iglesias de diferentes credos religiosos y centros de atención primaria de salud (CAPS). Además de diversos programas ministeriales del ámbito educativo y social (Envión, Centros de Actividades Juveniles –CAJ-, Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes –CESAJ-, Patios Abiertos –PA-, Parlamentos Juveniles), así como otros municipales (Programa de Accesibilidad Socioeducativa⁶) y una amplia oferta de talleres (culturales, recreativos, deportivos) y apoyo escolar gubernamentales y comunitarios.

Figura 1 - Motivos de las relaciones entre organizaciones sociales e instituciones escolares



Fuente: Giovine et al. (2014)⁷.

⁴ Para recabar la información se realizaron observaciones, registros, entrevistas a funcionarios, docentes de escuelas secundarias y responsables de las organizaciones sociales, así como recopilación de actas de reuniones del CL y la UEGD (2012-2018), estadísticas, documentos, videos, folletería y páginas web institucionales. Para el mapeo se recurrió al sistema de información georreferencial, trabajo a cargo de Juan Suasnabar, Laura Bianchini y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación (UNICEN).

⁵ Entendida como un conjunto de unidades con entidad propia que establecen entre sí algún tipo de relación. Cabe aclarar que esta concepción de red no considera la frecuencia, permanencia, reciprocidad o intencionalidad de las mismas, sino solo la presencia o no de ellas y sus motivos.

⁶ El PASE forma parte de una política municipal implementada a partir de 2012, brindando a los alumnos que asisten a los niveles educativos obligatorios y a las escuelas municipales boletos gratuitos para el transporte público urbano de pasajeros.

⁷ *Población*: relaciones establecidas por los habitantes de los barrios, sea de manera voluntaria o no (por ejemplo, alumnos de una escuela que asisten a bibliotecas populares o por derivaciones al Servicio Zonal y/o local). *Mesa barrial*: vínculos que se establecen por asistir a las reuniones. *Prácticas educativas no escolarizadas*: actividades desarrolladas por organizaciones con fines deportivos, recreativos y/o culturales que implican planificación (capacitaciones, talleres, charlas). *Financiamiento*: formas de proveerse de recursos materiales (organización conjunta de eventos, donación de mercaderías). *Infraestructura*: uso compartido de espacios y mobiliario. *Apoyo escolar*: actividades de acompañamiento pedagógico. *Programas gubernamentales*: relaciones producto de la implementación de políticas sociales y/o educativas. *Condiciones de salud*: exámenes médicos, controles anuales y vacunación para el ingreso a las instituciones escolares. *Recursos humanos*: vínculos que se establecen por compartir personal. *Otros*: motivos de relación que por su especificidad no pueden ser reducidos a ninguna de las categorías anteriores.

Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas, los sentidos que asume lo socioeducativo en la vida cotidiana de estos barrios se estructuran en su encuentro con lo prescrito por las políticas. Así se identificaron acciones que persiguen propósitos de incrementar por un lado *condiciones de educabilidad*⁸ al anclarse en la provisión de recursos para hacer posible una participación más plena en las tareas de aprendizaje. Por otro, *condiciones de educación*⁹ al promover, reforzar y complementar la permanencia y terminalidad de la escolarización. Prácticas comunitarias y escolares generadoras de articulaciones territoriales que dan lugar a tramas multirregulatorias –más acá y más allá del estado, más acá y más allá de las escuelas-. En este proceso se observó cómo se van reconociendo formalmente la labor extraescolar de organizaciones sociales, no sólo por su labor educativa, sino también –y desafiando el histórico monopolio de la escuela- para el sostenimiento de la escolarización. Especialmente para el caso del nivel secundario que –pese a tornarse más inclusivo, progresivo y menos segmentado con el transcurrir de los años (GALLART, 1984)-, la persistencia de su matriz de origen selectiva y elitista continúa constituyéndose en uno de los principales escollos para la escolaridad de los sectores populares. Espacios que van dando lugar a cooperaciones, pero también a conflictos y tensiones resultado del atravesamiento de distintas culturas, trayectorias y objetivos sectoriales.

Estos hallazgos condujeron a centrar la segunda etapa de investigación (2015-2018)¹⁰ en la profundización de la trama multirregulatoria y los sentidos que en ella asume lo socioeducativo en su relación con la educación secundaria. De ahí que el presente texto se ha estructurado en dos apartados. El primero incursiona en la “reconfiguración compleja del territorio de gobierno” (ROSE, 2007), producto de la relación entre los tres niveles del estado –nacional, provincial y municipal-, los actores y las organizaciones sociales; la cual refuerza *lo local* como escenario de referencia en la gestión de lo social y lo educativo. De ahí que se analizarán el papel que asumen algunas de las figuras burocráticas que se crean desde el año 2003: las coordinaciones distritales de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (DPPSE), las Unidades Educativas de Gestión Distrital (UEGD) y los Consejos Locales de Promoción y Protección de Derechos de Niños/as y Adolescentes (CL).

El segundo apartado mostrará el funcionamiento de lo socioeducativo en tanto dispositivo (FOUCAULT, 1991), recuperando las voces de los actores territoriales de las zonas seleccionadas, a fin de observar las estrategias que elaboran y las relaciones que entablan; algunas de las cuales se constituyen en soportes para transitar la educación secundaria. Para ello se focalizará en aquellos referentes de centros estatales (provinciales y municipales) y sociales considerados clave para los objetivos de la investigación: docentes de escuelas secundarias y referentes de los CESAJ, CAJ, ENV, CAPS, SL y CdD.

⁸ Si bien se reconoce que el término educabilidad ha sido objeto de controversias según las posiciones de diferentes autores (NEUFELD; SANTILLAN; CERLETTI, 2015), su uso habitual remite a la implementación de políticas y acciones que apunten al desarrollo integral de jóvenes, a fin de asegurar las aptitudes y actitudes necesarias para una mejor inserción al sistema educativo vinculadas a la salud, la vestimenta y la alimentación. Ampliándose también a aquellos recursos que pueden fortalecer el ingreso y la permanencia escolar, tales como becas, distribución gratuita de libros y de *netbook*.

⁹ Aquellas ancladas en diferentes perspectivas de educación no formal, popular y social que van desde visiones amplias que contemplan la formación para la integración cultural, económica, política y social de los individuos, hasta aquellas focalizadas en actividades que complementan, suplen o actúan como soportes de lo escolar en los espacios comunitarios como los citados anteriormente.

¹⁰ Del mismo modo que en la primera etapa de la investigación (nota 4), en esta segunda etapa también participaron en el trabajo de campo estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación/UNICEN.

La gestión local de las políticas y prácticas socioeducativas

Para analizar cómo se gestionan localmente este tipo de políticas y prácticas de inclusión, se recurrió al análisis de nuevas formas de regulación estatal creadas a lo largo del siglo XXI en las áreas de políticas educativas y sociales. Dichas creaciones ponen en evidencia el desplazamiento de la histórica pretensión estatal de continuar con esa “red de funcionamiento único” (ROSE, 2007), a cargo del aparato tradicional de conducción del sistema educativo¹¹ hacia la emergencia y formalización de nuevos espacios que ya no serían ocupados centralmente por las escuelas (GIOVINE, 2012). Ello expresa cómo se intersectan lo nacional, lo provincial y lo municipal, lo escolar y lo social para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. Figuras que se crean bajo el amparo de un marco regulatorio basado en un nuevo *sistema de protección y promoción de derechos de los niños/as, adolescentes y jóvenes*¹², anclado en una perspectiva de intersectorialidad, integralidad y corresponsabilidad. Desde el área social, los CL, y desde el área educativa, las coordinaciones distritales de la DPPSE y las UEGD, convocan a la participación de diversos actores políticos, educativos y comunitarios, materializando espacios de encuentro/desencuentro.

Los CL se presentan como ámbitos de cooperación y construcción institucional que convocan a organizaciones sociales y gubernamentales para debatir municipalmente políticas públicas sobre la niñez y la juventud en cada distrito. En la ciudad seleccionada, comienza a funcionar en 2007 –junto al Servicio Local (SL)-. Los primeros encuentros reunieron a representantes de distintas áreas municipales y organizaciones sociales; siendo una de sus principales acciones el relevamiento de las organizaciones existentes en el territorio y el diseño de un Plan de Acción para la protección integral de derechos. Además de los ya mencionados, lo integran los Inspectores Jefes Distrital (IJD) de Gestión Estatal y Regional de Gestión Privada del sistema educativo, los organismos públicos del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Provincia y de la Nación con sede en el territorio, el SL, las organizaciones inscriptas, asociaciones sindicales, instituciones religiosas, los Concejo Deliberante Municipal y de los Jóvenes. Esta conformación estaría sustentando la intersectorialidad que propone la creación de un sistema integral en el territorio, a la vez que la intersección de lo social y lo escolar en un mismo espacio, buscando la construcción local de políticas. Algunos de estos integrantes lo definen como:

Espacio de construcción y no de interpelación (CL1¹³, 2013).

Espacio que sirve para discutir alternativas, evaluar la situación actual y generar algo superador (CL2, 2014).

Instancia pública enmarcada en la Ley, de participación democrática de las diferentes organizaciones e instituciones que trabajan con niños y adolescentes (CL3, 2014).

Estas visiones lo muestran como un espacio aún en construcción que –más allá de su legalidad- se ve compelido a resolver múltiples conflictividades entre las organizaciones y las instancias gubernamentales que involucran cuestiones tales como el sostenimiento y

¹¹ Desde sus orígenes dicho sistema estructuró su aparato de conducción combinando la centralización estatal con la participación ciudadana; cristalizándose en tres instancias: una Dirección General y un Consejo General –a nivel central- y los Consejos Escolares –a nivel distrital- a los cuales se les irá cercenando cada vez más tareas que serán absorbidas por la Dirección General a lo largo del siglo XX y también por otros espacios en el siglo XXI. Pero en el que, desde la sanción de la primera Constitución Provincial (1873), los municipios no participaban.

¹² Leyes nacionales de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* n° 26.061/2005, y de Educación n° 26.206/2006, así como *De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños* n° 13.298/2005, y de Educación n° 13.688/2007 de la Provincia de Buenos Aires.

¹³ Las referencias que identifican el rol de cada entrevistado se encuentran al final del texto.

financiamiento de programas de infancia y juventud, la demanda de un trabajo más articulado en el territorio, la vinculación con el Poder Judicial y una mayor participación del IJD, actores escolares y miembros de la UEGD. Evidenciándose como prioritario la gestación de acuerdos para concretar ese sistema integral e intersectorial vinculado a la idea de corresponsabilidad, que pareciera aún no concretarse plenamente:

Es importante no tomar al CL como personas particulares, sino entenderlo como un todo, no interpelar al otro por el cargo que tenga... Es necesario que todos se sientan interpelados por el vaciamiento de recursos en niñez y adolescencia. Esto no debería ser una guerra entre el servicio local/zonal y las organizaciones sociales. Hay que pensarse como parte de un sistema y no como fuera de él. Un sistema que es autónomo, que debe tratar todos los temas aunque no pueda dar todas las respuestas a ellos (CL4, 2018).

Con respecto a las figuras creadas desde el área educativa, las direcciones de Políticas Socioeducativas a nivel provincial y nacional (2004 y 2008, respectivamente) se proponen la construcción de nuevas alianzas entre las escuelas y la comunidad. Para su actuación en el territorio, estas direcciones se hicieron cargo de programas ya existentes y de aquellos que se crean con el propósito de “fortalecer y acompañar el trabajo escolar y comunitario que vienen desarrollando desde hace tiempo las escuelas y otras organizaciones sociales y políticas” (DGCyE, 2008-2009). Ya en otro trabajo (MARTIGNONI et al., 2018), se ha analizado cómo éstos buscan sostener la escolarización secundaria, marcando una diferencia con respecto al llamado asistencialismo escolar, del cual estos espacios son deudores. La misma radica en la ampliación de sus objetivos hacia el reforzamiento de las trayectorias escolares, así como su ámbito de actuación ya no se daría sólo al interior de las escuelas, sino también *por fuera* aunque reguladas por –y formando parte del– aparato de conducción de los sistemas educativos. Si bien poseen su anclaje en determinados niveles del estado, en su implementación territorial convergen múltiples regulaciones estatales y comunitarias no sólo bajo pretensiones de intersectorialidad e integralidad, sino también de recuperación de la confianza y autoestima de los jóvenes. Se trata específicamente de iniciativas que buscan ampliar los lugares de oportunidad educativa y cultural para la construcción de experiencias de aprendizaje en y más allá de las escuelas.

En el territorio local, se diseñó una nueva estructura de gestión que convive con los tradicionales inspectores y consejeros escolares distritales, creándose las coordinaciones regional (CR) y distrital (CD)¹⁴, las cuales en un primer momento tuvieron como principal objetivo acompañar las “trayectorias de los alumnos más desde lo social, detectando indicadores de vulnerabilidad” (CD1, 2015), coordinar y articular proyectos y aquellos espacios priorizados por la DGCyE: CAJ y PA. Desde 2016 se intenta promover la acción pedagógica y “una mirada más profesional” (CD1, 2017) evidenciada en la creación de los cargos de Coordinador Pedagógico Regional (CPR) y Asesor Técnico Regional (ATR) que deben poseer título docente – “generalmente de educación física”- y capacidad para planificar y ejecutar; aunque se reconozca – al igual que en el caso de los coordinadores de los centros- que su elección depende también de su adscripción partidaria (IJD, 2017; CD1, 2015 y CD2, 2017). Asimismo, apoyar económicamente a estudiantes y escuelas a través diferentes “líneas de acción” (CR, 2016) que abarcan desde la movilidad de docentes y estudiantes, reparaciones, equipamiento y mobiliario escolar, conectividad hasta los recursos de funcionamiento de los programas mencionados y certificación de capacitaciones. Observándose una tendencia a la dispersión de su ámbito de actuación que diluye ese sentido socioeducativo otorgado inicialmente: la elaboración e implementación de propuestas culturales, deportivas y educativas que deberían reunir a escuelas,

¹⁴ Puede consultarse el organigrama en Correa, Giovine, Ispizua (2018).

organizaciones sociales y comunitarias con el objetivo de sostener las trayectorias escolares (Res. CFE n° 285/16).

No obstante, en los CAJ y PA¹⁵, sigue vigente dicha premisa:

Estos programas están relacionados con la creatividad, [...] lo menos escolarizante posible. La mayoría de la matrícula de los CAJ está preocupada por terminar sus estudios. Chicos que dejaron quinto/sexta año [de la escuela secundaria] hace dos o tres años atrás, primero se busca la manera para que entren a la institución escolar y terminen los años que le quedan y después ver cómo conectarlos desde [la coordinación de] políticas socioeducativas para que terminen un oficio si es lo que quieren (CD2, 2017).

Aunque son percibidos como espacios de baja intensidad pedagógica y precariedad laboral¹⁶, establecen con las escuelas relaciones que van desde el reconocimiento, la indiferencia hasta la tensión y el reclamo:

Hay coordinadores [de CAJ] que directamente ni hablan con la directora [de la escuela sede] (CAJ2, 2017).

Si bien tanto la CR como las dos CD que se sucedieron en el cargo durante el período analizado, se manifiestan “respetuosas” del sistema educativo, no queda clara su articulación con el cuerpo de inspectores y directores de escuela. Tampoco participan de otros espacios colegiados como la UEGD y el Consejo Escolar, pese a trabajar cuestiones comunes de infraestructura, equipamiento y alimentación. En todas ellas quien representa la “voz del sistema” son los IJD (CD2, 2017).

No he recibido en ningún momento la información de las reuniones [...]. Es un espacio en el cual [la coordinación de] Políticas Socioeducativas tiene que estar presente. Ahora me remito al año en el que yo era consejera escolar donde la coordinadora anterior asistía (CD2, 2017).

Las relaciones se entablan “bilateralmente” de acuerdo a las problemáticas que aborden. Específicamente con el área municipal de Desarrollo Social, el Servicio y CL, y la Comisaría de la Mujer –entre las más citadas- en cuestiones tales como la vulneración de derechos (CD1; CD2) y los espacios de apoyo escolar municipales (CAJ2). Así surgen interrogantes relativos a la gestión local de las políticas socioeducativas para el sostenimiento de la escolarización secundaria y el papel que cumplen las coordinaciones y programas cuando parecieran estar “aislados” de los otros espacios en los que se dirimen cuestiones que los atraviesan. Constituyéndose en un lugar de poco reconocimiento, sea desde un sistema que ni en sus propios relatos lo incluyen o aquellos colegiados, como la UEGD.

Estas Unidades fueron creadas en 2003 como parte de la llamada “segunda generación” de la reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2002), anticipando algunas de las propuestas que luego se plasman en las legislaciones de 2005-2007. En el marco de la anterior Ley Provincial de Educación (1994) se proponía mayor participación territorial en respuesta a las demandas y necesidades educativas locales. Para ello, junto a los órganos de conducción del sistema educativo bonaerense distritales –los ya mencionados consejos escolares y cuerpo de inspección-, se impulsa este espacio conjunto entre el sistema educativo, municipio y organizaciones sociales y comunitarias. Así las UEGD responderían a problemas de ingreso,

¹⁵ En el territorio se identificaron tres CAJ y tres PA.

¹⁶ Mientras el personal de los PA son parte de las plantas orgánicas de la DGCyE, en los CAJ están bajo la categoría de monotributistas y sus “honorarios” son pagados por la DNPSE. Situación que da cuenta de una precarización laboral que se suma al atraso en los pagos.

abandono y repitencia en el segmento obligatorio en un momento de crisis política y económica del país ante el fracaso de las políticas neoliberales de los '90. Este mandato fundacional se amplía estableciéndose su intervención en propuestas de creación de escuelas, de articulación con el sector socio-productivo, la familia y la comunidad; difusión y control de los programas y proyectos educativos; detección de problemas contemplados en el planeamiento estratégico distrital, entre otros. El incremento en sus tareas estaría reforzando esa idea de una descentralización en la gestión local de lo educativo, aunque la misma podría caracterizarse como controlada, dado el aumento del número de funcionarios de esta área que la integran desde la creación del cargo de IJD (2005).

En la ciudad seleccionada funciona desde 2004, coordinada por el IJD e integrada por representantes del Consejo Escolar, Municipio, sindicatos¹⁷, Secretaría de Asuntos Docentes y ramas de inspección¹⁸. Los temas abordados pueden organizarse en tres grupos. El primero, aquellos vinculados a las necesidades y condiciones materiales para el funcionamiento de las escuelas –transporte, infraestructura, SAE-; el segundo, referidos a la situación docente –creación, cobertura y altas de cargos, régimen de licencias, reubicaciones y movimientos-; y el tercero, relacionados a la implementación y/o participación en programas y acciones específicas¹⁹. No obstante, se observa cómo van adquiriendo en las reuniones mayor protagonismo los temas administrativos por sobre definiciones político-educativas:

Nos reunimos una vez por mes o cada dos meses, depende de las necesidades que tenga. Por ahí tenemos expedientes [de la DGCyE] que necesitan el aval de la UEGD y tengo que convocarlos para leerlo y que lo avalen. También si hay necesidades de infraestructura, el Consejo Escolar necesita el aval de la UEGD... y... con el Fondo de Financiamiento Educativo (IJD2, 2017).

Esta prevalencia se manifiesta en un cuestionamiento al rol administrativo asumido por los IJD en detrimento de la adopción del rol político que debería desempeñar en la gestión de lo educativo. Un aspecto que se torna más evidente con el cambio de gestión provincial a finales de 2015²⁰:

Del 2015 en adelante, [las reuniones] no son tan seguidas. Antes teníamos todas las semanas dos o tres. Ahora están bastante separadas y con temas específicos. Si convocan para Infraestructura van únicamente los referentes que tengan que ver con el área, cuando toca lo de escuelas de verano vamos los referentes de Servicio Alimentario... Cuando hay proyectos para creación de establecimientos educativos, ahí va todo el mundo, porque se precisa el apoyo de todos para solicitar la creación (CE1, 2017).

¹⁷ Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), Unión de Docentes de la Provincia de Buenos Aires (UDOCBA), Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN), Sindicato de Obreros y Empleados de la Educación (SOEME), Asociación De Trabajadores del Estado (ATE). Cabe aclarar que los mismos no participaron al inicio, ya que consideraban a este espacio como parte del proceso de “municipalización educativa del proyecto neoliberal” (RS).

¹⁸ Estos dos últimos –al igual que los coordinadores de políticas socioeducativas- convocados según las temáticas a abordar en cada reunión.

¹⁹ Entre ellos la organización de actos distritales –día del maestro, entrega de distinciones-, así como el Programa Escuelas Abiertas de Verano (Res. n° 4764/04), el Programa Municipal de Resolución Alternativa de Conflictos.

²⁰ En diciembre de dicho año tanto la Nación como la Provincia de Buenos Aires pasaron a ser gobernadas por Mauricio Macri y María Eugenia Vidal (respectivamente); ambos de la Alianza Cambiemos, produciéndose cambios en los cargos políticos de gestión del sistema educativo, pero no en las legislaciones básicas. Los espacios analizados no sufrirán modificaciones sustanciales hasta el año 2018; momento en el cual se suprimen cargos (tal como el ASE), otros quedan suspendidos (la no cobertura del cargo de CD), se producen cambios de dependencia (por ejemplo los CAJ), entre otros.

Esta tendencia estaría por un lado produciendo una nueva superposición a las ya recortadas atribuciones de los Consejos Escolares: “desde la Jefatura se están abordando temas que son incumbencia de [él] y en las reuniones de UEGD últimamente se tratan temas que son específicos de ese organismo” (CE3 en Acta nº4/2010). Por otro, la UEGD estaría asumiendo un rol de contralor/auditor de las acciones de aquellos en el uso de los recursos que reciben del nivel central para mejoras en infraestructura, mobiliario y alimentación, de la organización del transporte escolar rural y su responsabilidad en la coordinación del funcionamiento de cooperadoras escolares. También adquiere mayor relevancia la convocatoria al Estado Municipal como canal de resolución ante la falta de recursos. Esta permanente interpelación al municipio a intervenir para la resolución de problemáticas de transporte escolar y de infraestructura que carecen del financiamiento provincial necesario para su ejecución, parece estar sustentada en su rol en tanto espacio de gestión política inmediato. Es decir que su participación está fuertemente asociada a la asistencia financiera y asesoramiento sobre temas específicos²¹:

El Municipio... colabora mucho en lo que es infraestructura porque [...] el Fondo de Financiamiento Educativo²² lo maneja el Intendente, pero él tiene en cuenta las prioridades que nosotros vamos a determinar en la UEGD (IJD2, 2017).

Esta asistencia financiera se considera otro avance sobre las atribuciones del Consejo Escolar, cuyos recursos son disputados entre las autoridades municipales y los representantes opositores al partido político gobernante. Si bien la definición de las prioridades de infraestructura debiera dirimirse en la UEGD, se observa cierta autonomía de las primeras en su administración, superponiéndose a una de las tareas propias de los Consejos:

Hemos cuestionado alguna discrecionalidad en relación a la definición del gasto del Intendente, hay cosas que se gastan y no se discuten. Por ejemplo la escuela [municipal] de idiomas se paga de ahí, el PASE se paga de ahí. Incluso hay cosas que no se saben de dónde se pagan. Nosotros sospechamos que se pagan de ese financiamiento educativo de forma discrecional. Por ejemplo ahora tenemos un brete grande por una pileta cubierta que anunció el Intendente... que se va a financiar de ahí. Es muy difícil decir que no a una pileta cubierta gratis, pero también es difícil ir a una escuela cruzando la ruta, donde los flacos están con el agua hasta los tobillos y gastar eso en una pileta cubierta (CE2, 2017).

En el devenir del funcionamiento de la UEGD se evidencian matices en la construcción de las relaciones de poder donde transcurren momentos de colaboración y conflictividad vinculados a las pujas político-electorales, sindicales y entre los funcionarios del sistema educativo y los “otros” (IJD2, 2017):

Antes del 2015... la idea era ver qué no hacíamos. Y salían a los medios... De hecho las reuniones de UEGD eran un caos... [Ahora] es un lugar donde se puede discutir; hay consenso y disenso para sumar; pero no hay falta de respeto... Tienen otra impronta, se busca siempre buscar soluciones, de aunar criterios, y ver de qué manera resolver diferentes situaciones o conflictos, o solicitar una creación de lo que necesita el distrito (CE1, 2017).

Es un órgano muy político también, pero no lo ponemos en negativo, sino que está bien que tenga esas características. Porque es un espacio para discutir política (RS, 2018).

²¹ Aquí se menciona la convocatoria a áreas municipales para asistir sobre temas de prevención de enfermedades, protocolos de emergencia, mantenimiento de espacios verdes, entre otros.

²² Desde de la finalización de la vigencia de la Ley de Financiamiento Educativo (2010), los recursos retornaron a la masa coparticipable de las provincias. En 2012 se afecta –Ley nº 26728– una parte de esa masa a educación, ciencia y tecnología que redujo el monto a transferir a los municipios. Frente al importante impacto económico en los municipios, se crea el *Fondo de Financiamiento Educativo* (2013).

También el ingreso de los temas que son atribuciones de la Unidad está condicionado a las características del modo de gestionar de los inspectores, en el grado de convocatorias a quiénes, y sobre todo en quiénes definen la agenda: los funcionarios del sistema educativo,

¿De dónde proviene el monto para mejoras del CIE [Centro de Investigaciones Educativas], por qué eso se está realizando y no fue tratado en las últimas reuniones de prioridades de infraestructura de la UEGD? (FC en Acta n° 84/2005).

Se solicita que baje al distrito un representante del nivel central [DGCyE] para resolver los casos de docentes que no están cobrando. Tenemos relevados entre 55 y 60 docentes que no cobran, pero desde los organismos descentralizados se debería tener el relevamiento para poder atenderlos (RS en Acta n° 3/2017).

Si el programa incluye a las escuelas deben trabajarlo con nosotros porque las escuelas son nuestras (IJD2, 2017).

Para finalizar este apartado, en este *cómo va siendo la gestión local de lo educativo* se ha intentado mostrar las dinámicas que genera la territorialización de esas nuevas instancias de gobierno, conviviendo con los tradicionales cargos de inspectores y consejeros escolares distritales; constituyéndose –desde la mirada de diferentes actores- en “nexo” con las instancias centrales y regionales de conducción educativa, así como las áreas de Desarrollo Social. Las relaciones que se entablan son diversas y dispersas en cuanto a sus intervenciones para el sostenimiento de la escolarización secundaria, aunque no siempre reconocidas. Más bien, oscilan entre el reclamo y la confrontación, aunque se los reconozca como espacios de deliberación que pueden propiciar la corresponsabilidad en la gestión y efectivización de derechos vulnerados a los jóvenes. Visión que, pese al cambio de partido gobernante a nivel nacional y provincial a finales de 2015, no ha sido alterada hasta 2018.

El funcionamiento territorial de lo socioeducativo: relaciones y estrategias para el sostenimiento de la escolarización secundaria obligatoria

El alcance que asume el sentido de lo socioeducativo no se reduce a los contornos definidos por las regulaciones estatales emanadas de los espacios burocráticos de gestión analizados, sino también por la trayectoria que va asumiendo en el encuentro con los actores a medida que va transitando por el territorio. Serán los barrios –atravesados por situaciones de vulnerabilidad, matices políticos y simbólicos producto de múltiples historias de cooperaciones y disputas- las construcciones sociohistóricas y culturales donde lo socioeducativo quedará permeado por distintos sentidos y representaciones sociales que se van erigiendo en tanto identidad colectiva (DE LA PEÑA, 1994; TORRES CARRILLO, 1999).

Más allá del proceso de zonificación y descentralización municipal de principios del 2000, cuando algunos vecinos se refieren a su identificación barrial apelan a denominaciones alternativas a las utilizadas por aquella delimitación técnico-administrativa para no quedar atrapados en los viejos sentidos que encierra la histórica demarcación territorial impuesta por la ruta nacional que atraviesa y divide a la ciudad en dos:

La ruta... marca una distancia de lo que es el radio urbano hacia la periferia... no solamente en la distancia física, sino también en la característica de esta zona (los servicios y el acceso a una serie de posibilidades que puede llegar a tener la gente), o sea,... una delimitación fuerte entre los que viven de este lado y los que viven del otro lado... Muchas veces se traza como un prejuicio que está muy instalado y que dificulta el tema de accesibilidad entre las zonas (CAPS, 2013).

Pues esa barrera artificial pareciera distinguir no sólo las zonas de mayor y menor integración/marginalidad en cuanto a servicios y oportunidades de desarrollo social y educativo que ofrece, sino que condensa prejuicios que dificultan el afianzamiento del lazo filiatorio entre los barrios y sus habitantes. Marca fronteras de inclusión/exclusión al “restringi[r] el acceso a los derechos de la ciudad en sus lenguajes y prácticas” (LEFBVRE, 1968 apud GRAVANO; BOGGI, 2016, p. 10). Éstas, entre otras evidencias que muestran la existencia de intersticios de agregación-segregación socioespacial, conviven con nuevas y reconfiguradas iniciativas gubernamentales y comunitarias que –tal como pudo observarse- desafían aquella racionalidad que conllevan los actuales procesos de planificación urbana; invitando a explorar el alcance, porosidad y textualidad de otros espacios sociales y educativos en los que no es posible demarcar claramente los límites del adentro y del afuera. El desanclaje físico y administrativo de categorías clásicas como las de espacio y tiempo (ORTIZ, 1996), y con ellas la de frontera territorial, pareciera otorgar mayor visibilidad a tramas vinculares que proponen pensar de otro modo la gestión de lo educativo frente al desafío de garantizar el derecho a la educación.

Espacios de encuentro, potencialidad y oportunidad de educar junto a otros de desencuentro, desasosiego y vulneración evidencian la densidad de los cambios contemporáneos, compeliendo a liberar al denominado *sujeto vulnerado* de las tradicionales ataduras teóricas que –lineal y dicotómicamente- lo restringen a explicaciones del orden socioespacial y económico. De ahí que en esta investigación las poblaciones con derechos vulnerados no han sido acotadas a las zonas de mayor pobreza y/o exclusión (zona A y B), sino también a otra (zona C) que –pese a poseer menores indicadores de desintegración social y educativa - registran la discontinuidad de la escolaridad. Las mismas se constituyen en expresión de una vulneración entrecruzada por problemáticas que van desde la violencia intrafamiliar, el trabajo adolescente, el embarazo, la judicialización y el consumo de drogas hasta aquellas de origen racial, cultural y/o religioso; portadoras de diversos estigmas y etiquetamientos

Fue una prueba a fuego para nosotros saber si estábamos preparadas para recibir chicos con trayectorias hiper-vulneradas por el estado y la sociedad: problemas sociales y familiares –algunos judicializados- y con diferentes culturas –gitanos y bolivianos- que hace complicada su integración (CAJ2, 2017).

Estas problemáticas fueron convirtiéndose en objeto de intervención de políticas educativas y sociales –especialmente promovidas desde las mencionadas nuevas figuras de gestión- al haber colocado en el centro de su agenda el interés por la puesta en funcionamiento territorial del sistema intersectorial e integrado de promoción de derechos:

La palabra articulación la van a escuchar mucho... es fundante. [Es necesario] trabajar en el tejido social con lo que está presente en el barrio. Si la familia que va a la escuela, al CAPS y a otras organizaciones sociales son las mismas, no se puede trabajar desde lo individual. Uno intenta trabajar de forma articulada, una institución no puede sola (CAPS, 2013).

Pese a la importancia que este relato le otorga a la articulación interinstitucional, el trabajo de corresponsabilidad que porta aquella proclama gubernamental constituye un camino complejo de recorrer y concretar.

Es muy difícil congeniar políticas sociales de inclusión con este modelo económico [entre] nación, provincia y municipio, ya que se chocan entre sí (CAJ2, 2017).

El problema no sólo tiene que ver con el desconocimiento que los diferentes efectores tienen respecto de la nueva ley de promoción de derechos, sino con el desconocimiento de su corresponsabilidad (SL, 2018).

Ya que en el tránsito hacia el logro de aquel objetivo -especialmente cuando se vincula a la obligatoriedad de la educación secundaria- es posible observar al menos dos aspectos que parecieran facilitar o obstaculizarlo. Por un lado, las relaciones que se entablan entre las escuelas y las organizaciones. Por otro, las estrategias de intervención que a través de ellas se desarrollan en el espacio zonal/barrial desde las cuales se observa la tensión multirregulatoria con los diferentes niveles del estado.

Pese a las prescripciones, los hallazgos de la investigación (figura 1) muestran cómo las vinculaciones entre las escuelas, y actores gubernamentales y las organizaciones –tejidas especialmente por las trayectorias individuales de los jóvenes y sus familias desde específicas necesidades, demandas e iniciativas- se expresan en una compleja y tensa trama de significaciones alrededor de la labor socioeducativa que realizan. La mayoría de las organizaciones destacan dentro de sus objetivos el restituir y promover derechos “ganándole a la calle” (ES1, 2015), incrementando el ingreso y la permanencia escolar. Llegando incluso a requerirla como condición para asistir a ellas:

La escuela no se negocia... es la madre de todas las organizaciones (CdD, 2013).

Si las chicas están cursando y quedan embarazadas, nos acercamos a las escuelas para ver cómo pueden terminar su escolaridad. Si nos enteramos que alguien dejó la escuela vamos y nos entrevistamos a ver qué es lo que está pasando (ENV, 2015).

Desde la visión de los actores escolares, pueden observarse diferentes posiciones en esta vinculación. Algunos destacan la importancia del trabajo conjunto:

Por las [características] de la trayectoria de los alumnos que asisten a esta escuela y que transitan además por otros espacios, nos abocamos a articular para refortalecer esa trayectoria escolar con [otras organizaciones comunitarias y municipales] y con Envión (ES2, 2015).

Otros, en cambio, reconocen poco las prácticas que trascienden los muros de la escuela, especialmente aquellas que buscan garantizar el acceso a determinados bienes materiales y simbólicos y la inserción/reinserción o terminalidad escolar.

No me gusta tanta cháchara [refiriéndose a la posible articulación con otras organizaciones sociales]. Yo actúo solo. Yo sé que si lo necesito tendría esa ayuda, pero básicamente mi manejo es escuela/familia y familia/escuela (CESAJ1, 2017).

Estas posiciones también se observan en sus visiones sobre proyectos de inclusión del sistema educativo que –como se expresara anteriormente- han sido constitutivos de las políticas socioeducativas (PA y CAJ), así como los CESAJ. Un primer grupo le otorga sentidos desvalorizantes, considerándolos espacios de resguardo -“escuelitas de los sábados”- en referencia a los primeros, o como una opción laboral poco elegida:

Muchos docentes no quieren venir a trabajar al CESAJ porque es como que lo han estigmatizado (CESAJ2, 2017).

Un segundo grupo, en cambio, valora estas iniciativas gubernamentales:

El objetivo del CAJ es tener todos los chicos en la escuela... es trabajar en red. Que si los chicos no pueden estar en nuestras instituciones, hay otras opciones... diferentes alternativas de formación como ciencia y tecnología, deporte y arte (ES2, 2015).

Y un tercero pareciera invisibilizarlas, constituyéndose en el mayor reclamo de los referentes sociales al demandar que su trabajo sea reconocido tanto por el Estado frente a la precarización de sus condiciones laborales, como por las mismas instituciones escolares. Dado la

importancia que asumen sus acciones educativas, tales como las de apoyo escolar o de recuperación de la confianza y autoestima, que resguardan a jóvenes alojados en la categoría estigmatizante del fracaso escolar. Será la familia quien les otorgue un lugar haciéndolas depositarias de una valoración que en muchos casos supera a la de la propia escuela:

Del Centro Educativo Complementario [de la DGCyE] y las organizaciones del barrio he recibido todo, todo lo que no he recibido de la escuela [comienza a llorar] no sólo cosas materiales, sino lo que son con los chicos... para mí son todo. Allí les hablan mucho, los escuchan, les enseñan cómo ser, los educan, los ayudan (Mamá alumno ES2, 2015).

Estas significaciones estarían ancladas en una mirada despojada de visos culpabilizadores, poniendo en el centro del trabajo la revinculación familiar como uno de los derechos centrales a recuperar en los procesos de construcción identitaria y en tanto objetivo del sistema de promoción de derechos. Un propósito complejo de lograr frente a la primacía de estrategias de intervención atravesadas por la persistente tensión entre la restitución y promoción de derechos, junto a visiones estigmatizantes que reproducen las desigualdades preexistentes:

¿Y tu carpeta? Te quedan mirando... Llegué a dividir la pizarra en tres [desde los mas a los menos adelantados] y pregunto ¿quién está más adelantado? Bueno, me trabaja acá, segundo me trabaja de esta manera; [y les digo] no es para hacer diferencia entre ustedes pero necesitan arrancar bien para después continuar como están los otros [...] Se incentivan viste (CESAJ1, 2017).

Hay chicos de 15 o 16 [que] son irrecuperables, son heladeras, no hay mucho para hacer. Vos los miras y están catatónicos. Tampoco sirve de mucho traer a esos chicos y que la escuela sea un amplificador de las diferencias (CAJ2, 2017).

Los relatos presentados muestran cómo la densidad de esta trama regulatoria va decantando en el desarrollo de distintas estrategias de intervención diferenciadas por su nivel de organización y articulación interinstitucional. Estrategias portadoras de lógicas que oscilan entre posturas filantrópicas/moralizantes –características de la matriz pastoral cristiana-, la “prevención social de la criminalidad” (BARATTA, 1997) y la apropiación de beneficios “indebidos” (TENTI FANFANI, 1991; GRASSI, 2002), pasando por posturas médico-asistenciales destinadas a mejorar las condiciones de educabilidad hasta aquellas que se anclan en la promoción y protección del derecho a la educación.

Las mesas barriales –aunque con matices en su composición, participación y funcionamiento según la zona-, de acuerdo a la figura 1 es uno de los espacios con mayores potencialidades para el logro de la articulación entre escuelas, programas socioeducativos y organizaciones comunitarias. Si bien estas mesas no son reguladas formalmente, surgen bajo el propósito de constituir espacios de intercambio y transformación de la tradicional relación estado-comunidad-escuelas, especialmente la búsqueda de una representación más directa de la población en la resolución de diferentes problemáticas que atraviesan el cotidiano de cada barrio.

Abocadas a resolver problemáticas de niñez y juventud, hábitat, vivienda, saneamiento, entre otras, existen diferentes visiones acerca de ella. Algunas organizaciones y escuelas revalorizan su existencia, especialmente por la importancia que ellas asumen –o podrían asumir– frente al sostenimiento de las trayectorias escolares, realizando acuerdos interinstitucionales plasmados en visitas domiciliarias y acciones conjuntas con las familias y los estudiantes. Gran parte de los actores entrevistados observan la complejidad de trabajar en ellas y la escasa participación –especialmente de los vecinos del barrio-, primando también las pujas político-partidarias y los intereses sectoriales por sobre el interés público del espacio común comunitario impreso en su contrato fundacional:

Hay muchísimas cosas que se pueden mejorar. Hay una estructura que hace diez años está funcionando como un sistema con tensiones... [y] disputas. Estás debatiendo de política entonces hay que asumir ese rol, pero con responsabilidad, no con *rosqueo* porque yo también te podría decir que participo de la mesa barrial de... y deje de participar porque veo que se pierde la línea entre la militancia y el debate político (CL4, 2017).

Los otros espacios territoriales de gestión de lo educativo (CPPSE, CL y UEGD) aparecen poco en el relato de las escuelas y organizaciones sociales. Cuando lo hacen será el SL el mayormente citado, especialmente en la voz de los representantes de centros de referencia, Envión, CAJ y CESAJ ante situaciones que consideran necesario derivar:

El laburo articulado con las instituciones si bien comienza en el barrio a partir de una situación determinada, en algunos casos deriva también en un laburo articulado con el SL... Es un laburo en soledad, es como bastante complicado y frustrante (CIC, 2013).

Hacen un muy buen trabajo porque han recuperado chicos en situaciones desastrosas (CESAJ1, 2017).

Este espacio municipal también está presente en los docentes de las escuelas cuando hacen referencia a medidas de abrigo²³, dar respuesta a cuestiones asistenciales o contribuir al sostenimiento de la escolaridad:

La escuela es un monstruo en el sentido de todo lo que se hace aquí... Las familias plantean las problemáticas que tienen en sus casas para que vos se las resuelvas. Hay que hacer un seguimiento de la asistencia y de la familia. [Especialmente] las presentaciones correspondientes en los servicios [SL] para que haya medidas de abrigo, los chicos desaparecen... Tenemos que salir a buscarlos, hacer la denuncia. Es interminable (ES1, 2015).

Sin embargo, estas relaciones parecieran no encuadrarse en un trabajo planificado y sostenido en el tiempo como parte, por ejemplo, del ámbito de actuación de la UEGD. Es llamativo el desconocimiento que existe sobre este espacio tanto entre en las instituciones escolares, como –en este caso- desde el SL:

¿Qué es la UEGD? Ah, sería Inspección (SL, 2018).

Estos relatos parecieran –como se mencionó anteriormente-, por un lado otorgar mayor participación a otros actores educativos y sociales delegando en ellos tareas especialmente administrativas y asistenciales; y por otro, centralizando las decisiones de política educativa en los IJD, como así también entablando relaciones bilaterales con las escuelas y otros espacios decisorios de lo educativo por fuera de ese pretendido trabajo en red para resolver problemáticas que atraviesan a los jóvenes y dificultan su escolarización.

A modo de cierre

Para finalizar, puede afirmarse que esta reconfiguración territorial expresada en las acciones e interacciones de las nuevas figuras burocráticas, las escuelas secundarias y las organizaciones sociales para la puesta en funcionamiento del *sistema intersectorial e integrado de promoción de derechos* ha permitido visualizar el funcionamiento de esta compleja trama multirregulatoria en la gestión local de lo socioeducativo para aquellos jóvenes atravesados por

²³ Entre los criterios y procedimientos que establece la Ley Provincial de Promoción y Protección de Derechos para dar intervención a los SL y a la autoridad judicial se encuentran las medidas ordinarias y extraordinarias (solicitud de abrigo y guarda institucional). Las primeras no suponen la separación de los hijos del núcleo familiar, en tanto las segundas refieren a la regulación de su permanencia excepcional o provisional fuera de su ámbito familiar.

situaciones de múltiples pobreza y vulnerabilidades, a los cuales el derecho a la educación secundaria sigue tornárseles esquivo. Una trama de carácter híbrido, heterogéneo, fragmentado y conflictivo en la cual pueden observarse la amalgama de políticas y prácticas que portan racionalidades del pasado que selectivamente se incorporan al presente²⁴, de las que se anuncian como nuevas y aquellas otras que emergen, son circunstanciales y surgen para resolver necesidades y demandas de situaciones no previstas y que, como diría Williams (1980), son una “ruptura del tipo que sea respecto de lo hegemónico”.

Las exploraciones presentadas ofrecieron mayores indicios para responder al interrogante planteado en la apertura del artículo al observar dos momentos en la constitución de aquel dispositivo en el que confluyen y se intersectan políticas y prácticas educativas, sociales y comunitarias que transcurren entre el espacio escolar y educativo bajo aquel objetivo estratégico dominante. Una trama materializada *desde arriba* en las políticas (primer momento) y *desde abajo* en los recorridos de los estudiantes y sus familias por aquellos espacios que les brindan seguridad y protección; así como en las iniciativas de docentes y referentes comunitarios, sociales y políticos que pretenden efectivizarlas. Es aquí donde se observa la emergencia del segundo momento del dispositivo en el cual algunos de los elementos constitutivos que lo atraviesan (culturas político-partidarias y profesionales, intereses sectoriales y estrategias portadoras de específicas lógicas de intervención, entre otras) van ejerciendo una sobredeterminación que pareciera debilitar la posibilidad de lograr acuerdos más duraderos y entablar alianzas que amplíen las oportunidades educativas propuestas en los objetivos iniciales de la política. Relaciones bilaterales, superposiciones, dispersiones y recentralización de funciones -tanto técnico administrativas como pedagógicas- van ocupando estratégicamente dicho dispositivo tensionando y hasta en algunos casos distorsionando, por un lado, la corresponsabilidad de quienes forman parte de aquel sistema promovido por el nuevo paradigma de derechos. Por otro lado, diluyendo el sentido socioeducativo inicialmente vinculado a la concreción de redes para la inclusión y sostenimiento de las trayectorias escolares.

En otros términos, la trayectoria de la política –al decir de Ball (2006) caracterizada por una visión no lineal vertical descendente, sino sinuosa y reticular- va poniendo en evidencia este *cómo va siendo* la gestión de lo educativo donde parecerían desbordar las prescripciones emanadas de los preexistentes y nuevos espacios burocráticos de gestión y sus imperativos de integralidad e intersectorialidad de las políticas públicas. Una gestión que se amplía a lo social y comunitario que también desbordaría a las escuelas, y transita por estos barrios “urbanos de exclusión” tensionados entre el desamparo y la protección. Si bien no se logra construir una red de inclusión/integración articulada y regulada social y estatalmente, son estos barrios los que actúan como soportes territoriales (MARTUCCELLI, 2007) de lo escolar en cuyas fronteras se promueve incrementar la confianza y autoestima de los jóvenes que les posibilite aprender el oficio de estudiante y un mejor tránsito por escuelas secundarias desafiadas a rever sus fundantes rasgos selectivos y excluyentes.

Referencias

CE 1, 2 y 3: Consejeros Escolares. CD 1 y 2: Coordinadores Distritales de Políticas Socioeducativas. CR: Coordinador Regional de Políticas Socioeducativas. CAJ 1 y 2: referentes de Centro de Actividades Juveniles. IJD 1 y 2: Inspectores Jefes Distritales. FC: representante de Federación de Cooperadoras. RS: Representante sindical. CAPS: Referente del Centro Atención Primaria de la Salud. SL: Representante del Servicio Local. ES 1, 2 y 3: Docentes de escuelas

²⁴ Un pasado, que tal como afirma Castel, “no se repite a sí mismo en el presente, pero el presente juega e innova utilizando el legado del pasado” (2004, p. 238).

secundarias. CdD: referente de Centro de Día. CR: responsable de Centro de Referencia. Env: referente del Programa Envi3n. BP 1 y 2: referentes de Bibliotecas Populares. CESAJ 1 y 2: referente de Centros de Educaci3n Secundaria de Adolescentes y J3venes. Representantes en el CL: CL1: del Servicio Local, CL2: de la Universidad Nacional, CL3: de una organizaci3n social y CL4: de otra organizaci3n social.

Referencias

ARGENTINA. **Estudiar es tu derecho**: los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias. 1. ed. Ciudad Aut3noma de Buenos Aires: Ministerio de Educaci3n de la Naci3n, 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educaci3n **Argentina enseña y aprende**: Plan Estrat3gico Nacional 2016-2021. Buenos Aires: Ministerio de Educaci3n y Deportes de la Naci3n, 2016.

BALL, S. Sociologia das Pol3ticas Educacionais e pesquisa critico-social: uma revis3o pessoal das Pol3ticas Educacionais e da pesquisa em Pol3tica Educacional. **Curr3culo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARATTA, A. Pol3tica criminal: entre la pol3tica de seguridad y la pol3tica social. In: CARRANZA, E. (Coord.). **Delito y seguridad de los habitantes**. M3xico: Siglo XXI, 1997. p. 80-95.

BUENOS AIRES. Congreso de la Naci3n Argentina. **Proyecto de Ley Plan Maestro**, 2017. Disponible em: < <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>>. Acceso em: 18 fev. 2019.

CASTEL, R. **La inseguridad social**: ¿Qu3 es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.

CORREA, N.; GIOVINE, R.; ISPIZUA, D. Nuevas formas de regulaci3n en el gobierno de la educaci3n: estados, sociedad y escuela bajo el mandato de la ampliaci3n de la obligatoriedad escolar, In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOG3A “LA INNOVACI3N Y EL FUTURO DE LA EDUCACI3N PARA UN MUNDO PLURAL”, 8., 2018, Caba. **Actas...** Caba: UNTREF y Sociedad Espaola de Pedagog3a, 2018.

DE LA PEÑA, G. Identidades urbanas al fin del milenio. **Ciudades**, M3xico, n. 22, 1994.

DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control en Ferrer. In: FERRER, C. (Comp.). **El lenguaje literario**. 2. ed. Traducci3n de Mart3n Caparr3s. Altamira: Montevideo, 1991. p. 105-123.

DIRECCION GENERAL DE CULTURA y EDUCACION. **Plan de Educaci3n 2002-2005**. La Plata, 2002.

DIRECCION GENERAL DE CULTURA y EDUCACION. **Gu3a de Programas Sociales**. Direcci3n de Coordinaci3n de Programas Sociales. La Plata, 2008-2009.

FOUCAULT, M. La gubernamentalidad. In: CASTEL, R. et al. **Espacios de poder**. Traducci3n de Julia Varela e Fernando 3lvarez-Ur3a. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 9-26.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la Biopolítica**: curso en el College de France: 1978-1979. Tradução de Horacio Pons. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

GALLART, M. A. La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad (I) los cambios cualitativos. **Revista del Centro de Investigación y Acción Social**, v. 33, n. 330, p. 22-37, mar. 1984.

GIOVINE, R. **El arte de gobernar al sistema educativo**: discursos de estado y redes de integración socioeducativas. Bernal: Editorial UNQ, 2012.

GIOVINE, R. et al. Pobreza y redes socioeducativas en los barrios. In: FORO SUR – SUR, 6., 2014, El Calafate. **Actas...** El Calafate, 2014.

GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L. Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. In: CORBALÁN, M. A. (Comp.). **La cultura al poder**: Red de Educación, Cultura y Política en América Latina. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 67-105.

GRAVANO, A. Y.; BOGGI, S. **Ciudades vividas. Sistemas e imaginarios de ciudades bonaerenses**. Café de las ciudades. Buenos Aires: Colección Ciudades, 2016.

GRASSI, E. El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90. In: PRIMER CONGRESO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES, 1., 2002, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires: Asociación Argentina de Políticas Sociales; Universidad Nacional de Quilmes, 2002.

LINARES, S. Territorio y exclusión social en la ciudad de Tandil: la acción del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil. In: LAN D.; VELÁZQUEZ, G. A. (Comp.). **Contribuciones geográficas para el estudio de la ciudad de Tandil**. Tandil: CIG/UNCPBA, 2008. p. 107-131.

MARTIGNONI, L. **Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza**. Buenos Aires: La Colmena, 2013.

MARTIGNONI, L. et al. Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias. In: MONTES; PINKASZ, D. (Comp.). **Estados del arte sobre educación secundaria**: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Los Polvorines: Ed. UNGS, 2018 (en prensa).

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

NEUFELD, M. R.; SANTILLÁN, L.; CERLETTI, L. Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1137-1151, jan./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508144876>

ORTIZ, R. **Otro Territorio**: ensayos sobre el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1996.

ROSE, N. ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. **Revista Argentina de Sociología**, Buenos Aires, v. 5, n. 8, p. 111-150, ene./jun. 2007.

TENTI FANFANI, E. Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo. In: ISUANI, E. A.; LO VUOLO, R. M.; TENTI FANFANI, E. **El estado benefactor**: un paradigma en crisis. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991. p. 89-136.

TORRES CARRILLO, A. Barrios populares e identidades colectivas. 1999. In: **Barrio taller-Serie Ciudad y Hábitat**. Documento N° 6 (El Barrio, Fragmentos de Ciudad II). Año 5. Bogotá. Disponible em: <<http://www.barriotaller.org.co/publicaciones.htm>>. Acceso em: ago. 2018.

WILLIAMS, R. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Península, 1980.

Fuentes

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 11612/1994

Ley Nacional *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* n° 26.061/2005

Ley Provincial De *la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños* n° 13.298/2005

Ley de Financiamiento Educativo n° 26075/2005

Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 13.688/2007

Ley de Presupuesto Nacional n° 26728/2012

Recebido em 02/11/2018

Versão corrigida recebida em 08/02/2019

Aceto em 10/02/2019

Publicado online em 25/02/2019