



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

A

Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos

Autor:

Montesinos, María Paula

Revista:

Cuadernos de Antropología Social

2009, 29, 43-60



Artículo



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



Entre la exclusión y el *rescate*. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos¹

María Paula Montesinos* y Liliana Sinisi**

RESUMEN

En este artículo analizamos cómo las regulaciones sociales, implicadas en toda formulación e implementación de políticas públicas, y educativas en particular, apelan a la *inclusión educativa* con un sesgo que, muchas veces, parte desde una visión psicologista de la pobreza aun cuando se enumeren *causas estructurales* y *“objetivas”*. En la investigación que realizamos sobre el *Programa Todos a Estudiar* se observa, por un lado, cómo se enfatizan los efectos de la exclusión vinculados a la producción de una *“baja autoestima”* en los adolescentes que abandonaron sus estudios y, por el otro, una praxis cuasi misional que se despliega en el uso de categorías como *rescate* y *recuperación* para dar cuenta de las intervenciones socioeducativas que desarrollan diferentes sujetos implicados en la implementación del Programa. Sostenemos como hipótesis que en el hacer y decir de estos sujetos se produce una paradoja contradictoria: sostener que la escuela es el mejor –y casi único– lugar para los jóvenes al tiempo que considerar que las instituciones educativas son productoras centrales de aquellos procesos que profundizan la exclusión social.

Palabras clave: Políticas, Pobreza, Escuela, Jóvenes, Inclusión/Exclusión.

IN BETWEEN EXCLUSION AND *RESCUE*. AN ANTHROPOLOGIC STUDY ABOUT THE IMPLEMENTATION OF PROGRAMS SOCIO-EDUCATIVE

ABSTRACT

In this paper we analyse how social regulations, implicated in public and educative polices, use the idea of *educative inclusion* from a psychologism point of view of poverty while are mentioned structural and “objective” causes.

* Mgr en Políticas Sociales. Investigadora Programa Antropología y Educación. Inst. Ciencias Antropológicas. Facultad Filosofía y Letras. UBA. E-mail: paulamontesinos@yahoo.com.ar

** Lic. Ciencias Antropológicas. Investigadora Programa Antropología y Educación. Codirectora Proyecto UBACYT. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. E-mail: lilianasinisi@speedy.com.ar

Fecha de realización: diciembre de 2008. Fecha de entrega: febrero de 2009. Fecha de aprobación: julio de 2009.

Our research and fieldwork on the “Programa Todos a Estudiar” shows, in one hand, how the exclusion effects related to the low self esteem grows/rise in teenagers that had abandoned their studies and in the other hand, a quasi-missionary praxis related to the use of categories such as *rescue*, *recuperation*, etc. to mention the socio-educative intervention that different persons involved in the implementation of the Programme does.

We assure, as a hypothesis on this paper, that what this individuals persons “does” and “says” produce a contradictory paradox: it is assumed that the school is the best –and unique– place for those teenagers and, at the same time, those educative institutions are considered as the central producers of the processes that promote the social exclusion.

Keywords: Policies, Poverty, School, Young, Inclusion/Exclusion.

INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de una serie de preguntas que nos formulamos a partir del análisis de una investigación de corte socioantropológico sobre la implementación del Programa *Todos a Estudiar*, perteneciente al Programa Nacional de Inclusión Educativa –PNIE– del Ministerio de Educación Nacional. Desde dicho enfoque, y para esa investigación, realizamos trabajo de campo en las provincias de Buenos Aires y Tucumán, donde llevamos a cabo entrevistas a equipos de conducción escolar, a docentes, a docentes participantes del Programa –*docentes facilitadores*– y a jóvenes; y observaciones de las dinámicas escolares y del desarrollo de los llamados *espacios puente*. También efectuamos entrevistas en profundidad a los técnicos nacionales y provinciales del Programa y a integrantes de organizaciones de la sociedad civil. A esto se suma nuestra participación en reuniones y eventos organizados por el Programa.²

Para este trabajo estamos recuperando, por un lado, los relatos de cerca de 15 miembros de diferentes organizaciones de la sociedad civil (OSCs) con diferentes trayectorias personales y formativas. Desde representantes de sociedades de fomento, psicólogos, integrantes del movimiento Barrios de Pie, promotores educativos barriales, asistentes sociales, integrantes de movimientos pastorales. Por el otro, los sentidos producidos en la documentación oficial del Programa *Todos a Estudiar*, en tanto representa la “voz” de los actores centrales del Programa; estos sentidos documentados en los textos del Programa fueron contrastados en entrevistas realizadas a los coordinadores nacionales y a técnicos nacionales y provinciales. Incorporamos a este grupo los sentidos sobre la

adolescencia pobre, producidos en una conferencia dictada por el director de la Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad), ya que no sólo es una de las organizaciones no gubernamentales que articula con el Programa Nacional *Todos a Estudiar*, sino que además promueve, financia y da capacitación a muchas de las organizaciones sociales que trabajan con jóvenes *en situación de riesgo socio-educativo*.

Algunas de las entrevistas semi-estructuradas y abiertas realizadas a los miembros de las OSCs fueron individuales y otras hechas de manera grupal; como, por ejemplo, la que realizamos en la casa donde funcionaba una de estas organizaciones en la provincia de Tucumán. El registro de esta entrevista dio cuenta de una profunda interacción que se produjo entre entrevistados y entre entrevistados y entrevistadoras en torno a la temática abordada en este artículo.

Según el análisis de las continuidades y rupturas encontradas en las entrevistas arriba mencionadas y de los documentos citados, más las relaciones que establecimos con toda la otra serie del corpus de registros de campo, comenzamos a preguntarnos acerca de los significados construidos sobre los jóvenes pobres, encontrando un fuerte peso de las retóricas de corte psicológico e individualista por un lado, así como explicitaciones de formas de intervención con sentido cuasi misional.

A partir de estas indicaciones, y en torno al análisis sobre la implementación del Programa, daremos cuenta de los procesos por los cuales ciertos programas educativos focalizados apelan a la *inclusión educativa* desde una perspectiva que entendemos como *psicologista* de la pobreza. En ella, se enfatizan los efectos de la exclusión social vinculados a la producción de una *baja autoestima* en los adolescentes y jóvenes que abandonaron sus estudios y, consecuentemente, se producen acciones que se vinculan al uso de categorías tales como: *rescate*, *recuperación*, etc. Categorías empleadas para dar cuenta de las *intervenciones socioeducativas*³ que desarrollan sus agentes –técnicos, personal docente, miembros de organizaciones de la sociedad civil– con el objetivo de *incluir* a los *jóvenes excluidos y desescolarizados*.

Nuestro análisis ubica una *construcción paradójica* que se produce en la formulación del diagnóstico que realizan los diferentes actores implicados, al sostener que la escuela es el mejor –y casi único– lugar para los adolescentes y jóvenes, al tiempo que se considera que las instituciones educativas son productoras –también– de procesos que profundizan la exclusión social.

LOS APORTES DEL ENFOQUE SOCIO-ANTROPOLÓGICO

Los enfoques cualitativos en investigación educativa han comenzado, desde hace algunas décadas, a tomar a las escuelas como objeto de estudio. La escuela, uno de los aspectos más naturalizados del proceso global de escolarización de las poblaciones, había permanecido fuera de los esfuerzos investigativos. En algún sentido, la pedagogía la había naturalizado al mismo tiempo que le dirigía una mirada no explicativa sino normativa, y la sociología cuantitativa la había reducido a un dato derivado de las teorías explicativas de la relación escuela/sociedad. Otras disciplinas han concebido esta relación como "(...) un supuesto, o bien como un objeto deducible de la propia teoría" (Ezpeleta y Rockwell, 1987:1).

Los estudios de corte etnográfico o socio-antropológico han presentado una mirada diferente sobre la escuela y posibilitan desentrañar la trama de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde *arriba*.

Además de los aportes que la etnografía ha realizado sobre el estudio de las dinámicas y las experiencias escolares, podemos afirmar también que estos enfoques han introducido un quiebre en la investigación tradicional sobre los procesos de reforma y de implementación de políticas y programas socioeducativos, en el sentido de pensarlos no como imposición sino como *efectos* de procesos más amplios. La posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas nos lleva a preguntarnos por el *accionar de los sujetos* en la medida en que éstos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones educativas. En ese sentido, el interjuego entre los procesos de *control* y de *apropiación*,⁴ retomados de Ezpeleta y Rockwell, permite dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana en las escuelas y otros contextos sociales (Ezpeleta y Rockwell, 1985:201-202). Este enfoque hace posible reconocer, a partir de una conceptualización dinámica de *sujeto*, que éstos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible. La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, *históricos*, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori.

Continuando con esta argumentación, sostenemos que tanto las escuelas como los diferentes sujetos implicados en contextos socio-educativos no reciben políticas y programas y los aplican, siendo entonces la función de la

investigación documentar ese proceso. Por el contrario, no es posible hablar de aplicación lineal, ya que “(...) la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas, es un proceso difícil, fragmentado y lento (...) que se va ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan (...)” (Ezpeleta, 2001:5). Esta perspectiva se sostiene en la hipótesis de que los particulares sentidos construidos por los actores resignifican las orientaciones presentes en las políticas y programas en su fase de implementación, produciéndose así modificaciones en sus prescripciones y contenidos originales. En realidad, es en ese campo de mediaciones donde se juegan los contenidos y modalidades concretas que asumen las diferentes políticas y programas estatales. En este sentido, haciendo alusión a su experiencia en el análisis de la implementación de programas educativos en México, Ezpeleta concluye que es recomendable hablar de “*adaptación*” de programas más que de implementación. La *adaptación*, al igual que la *apropiación*, alude a procesos y tramas de relaciones que, necesariamente, producen una reformulación de sus presupuestos originales (Ezpeleta, 2007:7). Estos procesos, que dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en que se produce la implementación, están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etc., que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de los programas.

EL PROGRAMA TODOS A ESTUDIAR

Desde el año 2003, en el Ministerio de Educación Nacional se asumen particulares posicionamientos respecto del pasado reciente. En este punto enfatizaremos algunos de ellos. En primer lugar, se plantea la necesidad de imprimir un distanciamiento con las políticas educativas neoliberales de los años 90.⁵ En segundo lugar, y de manera consecuente, se asumen retóricamente las críticas formuladas en esos años desde diferentes ámbitos académicos, sociales y sindicales a la presencia de la focalización en el campo educativo.⁶ En

tercer lugar, se toma nota de las dificultades presentes en lograr el reingreso y el sostenimiento de la escolaridad de gran cantidad de niños, adolescentes y jóvenes pobres. Y, en cuarto lugar, se parte de un diagnóstico sobre los cotidianos escolares en los cuales –como consecuencia del aumento de la pobreza y a partir del lugar social estratégico de las instituciones educativas– la *asistencia* terminó reemplazando la verdadera función de las mismas: *enseñar*. Estas cuestiones marcan la línea argumentativa de los dos grandes programas que, desde 2003, implementa el Ministerio de Educación Nacional en la Argentina: el Programa Integral para la Igualdad Educativa –PIIE– y el Programa Nacional para la Inclusión Educativa –PNIE–, que incluye las líneas *Todos a Estudiar*, *Volver a la Escuela* y aquellas vinculadas a la atención a niños y adolescentes judicializados y a los que habitan en contextos de ruralidad.

Si el PIIE se constituyó en el programa que planteó recuperar la especificidad de la tarea pedagógica de las escuelas, encarando acciones puertas adentro de las mismas,⁷ el PNIE *Todos a Estudiar* se planteó una tarea *puertas afuera* de la escuela: promover la vuelta o ingreso escolar de adolescentes y jóvenes *excluidos*, apelando a dispositivos no inscriptos formalmente en las propias instituciones educativas (presencia del llamado *docente facilitador*, creación del *espacio puente* y *cogestión con Organizaciones de la Sociedad Civil* (OSC's).

Sintéticamente, el Programa *Todos a Estudiar* –TAE– se propone “(...) dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de los chicos y adolescentes entre 11 y 18 que se encuentran fuera del sistema escolar”.⁸ Tiene como objetivo central la inclusión a la escuela de los jóvenes que, por diferentes motivos, nunca ingresaron o abandonaron. Los dispositivos creados para lograr esta inclusión son: 1) la creación de *espacios puente*, considerados la puerta de entrada a la escuela y que pueden asumir diferentes formas: talleres de apoyo escolar, talleres de oficios, etc.; 2) la presentación de un *proyecto educativo de inclusión*; 3) la presencia de un docente denominado *facilitador pedagógico* a cargo del espacio puente; 4) la cogestión entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil, a través de las llamadas Mesas de Coordinación Nacional, Mesas de Coordinación Provincial y Mesas de Coordinación Local; 5) asignación de becas para los jóvenes; 6) asignación de subsidios para la realización de los proyectos de inclusión, y 7) el otorgamiento de un plus monetario para los docentes facilitadores. La Mesa de Coordinación Nacional se integra con el equipo de coordinación del PNIE - *Todos a Estudiar* y representantes de las

siguientes Organizaciones no gubernamentales: Fundación de Organizaciones Comunitarias (FOC) y Solidaridad, Educación y Sustentabilidad (SES). Hasta el inicio de 2007, también participaba UNICEF - Argentina. A partir de esa fecha, ingresa el Movimiento Barrios de Pie.

En el trabajo de campo realizado, surgieron de manera reiterada y recurrente un conjunto de categorías sociales empleadas por los entrevistados que dan cuenta cómo significan los procesos de inclusión y exclusión educativa, los sujetos destinatarios de sus acciones y el tipo de intervenciones que, en consecuencia, despliegan en los diferentes ámbitos.

Un primer rasgo a destacar es que dichas categorías fueron relevadas tanto en los actores pertenecientes al TAE (técnicos, referente provincial⁹ y personal docente de las instituciones educativas) como en aquellos que participan del mismo desde las OSC's. Aun con diferencias que devienen de las particulares trayectorias e inscripciones individuales y sociales y de los marcos institucionales de referencia, relevamos un fuerte núcleo de sentido que las enhebra en una trama discursiva que los emparenta fuertemente.

Las categorías preponderantemente empleadas para aludir a los procesos y los sujetos sobre los cuales y respecto de los cuales definen sus intervenciones son: *“Eleva la autoestima, proyecto de vida, rescate/recuperación, la escuela como mejor lugar para estos chicos”*. En la retórica de nuestros entrevistados, el enlace de las mismas impregna, a nuestro entender, de un tono misional/ pastoral a los relatos sobre sus acciones.

En el diagnóstico que realiza el Programa, se asume que la no asistencia escolar por parte de los chicos pobres obedece a *“causas externas”*, en las que se reconocen las razones sociales de esta situación. Pero, también, mencionan las llamadas *“causas internas”*, que se vinculan con los mecanismos de exclusión que operan en las propias instituciones educativas. Este último aspecto alude a cierto tipo de funcionamiento que no contempla las vicisitudes de los chicos y que influye en la no concurrencia o abandono escolar. Respecto de las causas externas a la escuela, el Programa considera que

(...) en las condiciones actuales, muchos niños y jóvenes se ven forzados a abandonar la escuela o impedidos de ingresar a ella fundamentalmente por cuestiones socioeconómicas (...). A su vez, *la permanencia de muchos de estos jóvenes fuera de la escuela consolida su situación de exclusión social*, ya que pierden posibilidad de ingresar y participar, a través de la misma, de un universo simbólico común y compartido con el resto de la sociedad. En algunos casos, el grupo familiar organiza los escasos recur-

sos con los que cuenta, priorizando la supervivencia y relegando la escolarización de sus hijos. En ocasiones la cuestión es poder ingresar al mercado laboral, pero con carencia de credenciales, lo que condiciona desde el inicio el tipo de puesto de trabajo al que estos jóvenes pueden acceder. El empleo informal, inestable e intermitente, obstaculiza la posibilidad de elección personal, aprendizaje, y más aún crecimiento y progreso (...). La ausencia de horizontes y las características del tránsito por los espacios institucionales a los que tienen acceso *consolidan la exclusión escolar y social de estos niños y jóvenes*. Trayectoria escolar irregular o trunca y trayectoria social se refuerzan mutuamente, poniendo en juego la posibilidad de construcción de un *proyecto de vida* dentro de una sociedad que les brinde la posibilidad de participar de la misma. Así, al no poder compartir significados sociales comunes se cercena la posibilidad de construcción de un proyecto personal y colectivo (...). *El ingreso a la escuela como espacio institucional de construcción del lazo social*, para muchos, además de ser la única presencia de lo estatal que aún persiste en su cotidianeidad se vuelve central (...).¹⁰

Respecto de las causas internas de la escuela, el Programa considera que ésta pareciera tener hoy

(...) dificultades para encontrar estrategias que permitan dar respuesta a las profundas transformaciones sociales y culturales. Los jóvenes con mayores niveles de exclusión social son quienes tienen mayores dificultades para permanecer y progresar dentro del sistema educativo. Podría decirse que la fragmentación entre la cultura escolar y la cultura de los jóvenes se profundiza en las instituciones que atienden a sectores populares, en la medida en que aumenta la distancia entre sus códigos, sus costumbres y principalmente sus horizontes. (...) En las últimas décadas se multiplicaron y ampliaron espacios de socialización y distribución de saberes, y en lo que respecta a los niños y jóvenes de sectores populares otras instituciones y actores sociales no tradicionales pasan a ocupar un espacio central en este proceso. Y es por esto que resulta fundamental *rever y repensar la relación entre la escuela y la comunidad*, ya que el fortalecimiento de esa relación significará un gran impulso a la tarea educativa de la escuela y de inestimable ayuda para los niños y jóvenes en su tarea de aprender (...). [Sin embargo,] (...) la escuela sigue representando un lazo con la cultura y la sociedad y una acreditación que habilita a la posibilidad de una mejor inserción social y laboral futura.¹¹

Por esto, mencionan la necesidad de construir las denominadas *escuelas inclusivas*. Algunos de los atributos que les adjudican son: “*rever y repensar la relación entre la escuela y la comunidad*”; promover la ampliación de los espacios escolares, lo que supone que “*la escuela extienda sus acciones a los lugares en donde los chicos transitan y que son sus lugares de pertenencia*”, aspecto que habilita que los *espacios puente* se desarrollen dentro o fuera de la escuela; y, también, promueve la “*adaptación de los tiempos*”; criterio que convoca a adecuar y flexibilizar las estrategias pedagógicas, ya que “*cada niño, joven o grupo tendrá tiempos diferenciados de inclusión según el tipo de trayectoria social y*

escolar que posea”.¹² Así, se trata de poner a jugar nuevos vínculos entre escuela y comunidad junto con el ensayo de nuevas *prácticas sociopedagógicas*.

Ahora bien, una de las cuestiones reiteradamente señaladas, tanto por los miembros de las instituciones educativas como de aquellos que pertenecen a las OSC's, refiere a las limitaciones que encuentran en la tarea de incluir a los adolescentes en un sistema que, todos coinciden, los ha expulsado con anterioridad. Esto les presenta otro problema: cómo lograr, una vez que están en la escuela, que puedan permanecer y concluir su escolaridad.

Esta cuestión nos permite ubicar una construcción *paradójica*, que se presenta como central y que permea las limitaciones que los propios actores entrevistados –del sistema educativo y de las OSC's– mencionan respecto de las acciones de inclusión que encaran. Dicha paradoja se expresa, por un lado, en la valoración de la institución educativa como el mejor lugar para que estén los adolescentes y jóvenes *excluidos* y, por el otro, la mención recurrente a los mecanismos de exclusión que atribuyen al funcionamiento de las escuelas: puestos en la figura del director, en las modalidades en que se evalúa y acredita, en los requisitos de asistencia, etc. Aún con matices y diferencias, esta encrucijada se presentó de manera recurrente en todas las entrevistas. Por otra parte, creemos que esta contradicción también se construye a partir de la existencia de un desacople entre la promoción de acciones de inclusión dirigidas a los adolescentes que están fuera de la escuela y las políticas vinculadas a producir modificaciones en el tipo y modalidad de funcionamiento de la escuela secundaria, instancias que se consideran insoslayables para lograr su progresiva democratización y acercamiento a las nuevas exigencias que se vierten sobre ella. Por último, y de manera importante, da cuenta de los límites del campo educativo respecto de la estructura de desigualdad social que se expresa en las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de los adolescentes que están fuera de la escuela.

Una vía interpretativa de esta problemática radica, por un lado, en que la valoración positiva de la inclusión a la escuela se construye como un *estar en...*, *en oposición a...* otros lugares por los que puedan transitar los jóvenes pobres: la esquina, el robo, la calle, la droga, etc. Es decir, se valora a la escuela en contraste con la valoración negativa o la desvalorización de esos otros espacios. Así, se produce el entrelazamiento de miradas binarias acerca de la *inclusión* y las *instituciones educativas*: la escuela es el mejor y único lugar para los

adolescentes y los jóvenes excluidos/pobres, ya que la inclusión se representa como estar en... (la escuela) por oposición a... otros espacios por los que transitan los chicos pobres y excluidos... (la droga, la esquina, la calle: lugares paradigmáticos de disolución).

En tanto la *inclusión* se define como *estar en* la escuela, en este sentido asume una acepción vinculada a la *inserción*.¹³ El contraste con otros espacios denigrados de encuentro, sociabilidad e intercambio la convierte en *el* lugar para lograr la inclusión social para los chicos pobres. Esta construcción permite que los entrevistados puedan sostener simultáneamente que la escuela es el mejor lugar para estar adentro, al tiempo que es pensada en sus características excluyentes:

(...) decíamos que desde la escuela no se le está dando, desde lo cognitivo, para que el chico sepa leer, escribir, maneje matemáticas; pero sí es la única posibilidad que tiene ese chico para tener buenos hábitos, para creer en la libertad, para conocer lo que es la ley, para conocer otras experiencias positivas, para poder salir un poco de lo que en la casa no tiene. Sea bienvenida la escuela, hace falta. O sea, en esta zona de la que hablábamos, no hay otra opción de inclusión social, de integración que no sea la escuela (...). (Entrevista grupal a Miembros de OSC's).

(...) Por ejemplo, tenemos escuelas agrotécnicas donde tienen la cría de aves de raza, muy bien funciona la escuela agrotécnica con una huerta pequeña, una huerta a escala. Primero se comenzó familiar, ahora es comercial, la cría de pollos, venden los pollos, tienen cerdos, hacen chorizos, dulce de leche, todo salió de los espacios puentes, del Programa. Y bueno, el chico mientras está en eso está metido en la escuela, con la idea de terminar la secundaria porque se lo contiene, se lo cuida, porque tenemos muchos chicos con adicciones o con problemas de abandono de familia y el docente facilitador ahí está, ahí está. Y se va, no se le dice al papá, a la mamá, a quien sea: "Venga a la escuela", sino que se va a la casa y eso es muy importante, muy importante (...). (Entrevista a Técnico del Programa).

A partir de estas construcciones de sentido respecto de los procesos de inclusión y del lugar de la escuela en ellos, los agentes participantes en el Programa –estatales y de la sociedad civil– relatan las acciones que despliegan y que los documentos del TAE denominan *intervenciones socioeducativas*. Estas intervenciones deben ser implementadas, centralmente, por el docente facilitador y por los miembros de las OSC's. Según los relatos, las intervenciones socioeducativas comprenden las siguientes tareas: a) salir a buscar chicos que están fuera de la escuela; b) acompañarlos en el momento del ingreso y durante su estancia en ella, atendiendo dimensiones tales como el rendimiento, los problemas y dificultades que se presentaran, etc.; c) conectar a los chicos y sus

familias con los programas sociales para cubrir las diferentes necesidades de supervivencia;¹⁴ d) hacer un puente con la familia o grupo de referencia de los chicos; y, e) operar al nivel de la construcción de la voluntad de inclusión. Este último punto lo retomaremos más adelante.

En los relatos, estas intervenciones se significan como acciones que se realizan sobre las consecuencias de la pobreza en la vida de los individuos, pero donde el sesgo principal está puesto en las consecuencias que se derivan de las *carencias de las familias* o grupo de origen/referencia.

Así, se definen las tareas de los *promotores de la inclusión educativa*¹⁵ que son miembros de OSC's:

(...) Un promotor territorial camina el barrio, busca a los chicos que están afuera del sistema, los trae hasta la escuela, llena la ficha con el chico y después medianamente se fija que el chico vaya a la escuela. Esa sería la tarea básica. Obviamente que sobre eso se construyó un montón. En Tucumán las historias de los promotores van por otro lado. Ellos doblaron la apuesta. Es alguien que conoce todos los programas entonces se mete en una casa y dice: "Bueno, ¿acá qué hace falta? La beca para estos dos chicos que no van a la escuela y además podemos ayudar con una bolsa de comida, y además tenemos que ver el tema sanitario con Salud y acá hay bebés que no están yendo a la salita y no tienen el plan de vacunación". (Entrevista a Técnico del Programa)

(...) alentar a los niños, mayormente uno conoce a los niños y desde ahí, ¿cómo llevarlos a las escuelas? Es como dice él, cada uno los conoce, nosotros hacemos que participen en todo sentido, hablamos con la madre, el padre, aconsejamos a los niños. Como dicen los docentes, parece que algunas veces a los padres no les interesan los problemas que tienen los niños. Hay niños que van a trabajar, ya sea a cosechar limón, no sé... los mandan a rebuscarse y bueno (...) Este es el trabajo que estamos haciendo acá en el barrio. A veces, por ahí, queremos tener soluciones a través de planes (...). (Entrevista Grupal a Miembros de OSC's)

EL RESCATE Y LA RECUPERACIÓN DE LOS JÓVENES POBRES

A partir de las concepciones sobre pobreza y sujetos pobres, las categorías que nuestros entrevistados emplean para describir y significar sus acciones son *rescatar* y *recuperar*, que aparecen indisolublemente unidas a la *inclusión de los chicos a la escuela*.

En relación con el significado de *rescatar* y *recuperar*, son elocuentes las acepciones que presenta el diccionario de la Real Academia Española. Entre éstas, encontramos para la palabra *rescatar*: liberar a una persona de cierta si-

tuación de peligro o que la oprime, agobia o molesta. Para el caso de *recuperar*: dicho de una persona o cosa, volver a un estado de normalidad después de haber pasado por una situación difícil.

En línea con estos significados, las figuras del *rescate* y de la *recuperación*, tal como aparecen en la voz de los entrevistados, aluden a los sentidos que revisten sus propias intervenciones socioeducativas, anclados en las representaciones que construyen sobre los sujetos pobres: su vida cotidiana, sus necesidades y expectativas, etc. Este foco puesto en el nivel de las experiencias individuales y sociales los lleva a enfatizar los aspectos psicosociales de la pobreza,¹⁶ que influye en la centralidad que asume *eleva la autoestima*¹⁷ como objetivo de las intervenciones socioeducativas y como requisito necesario para que cada adolescente logre un proceso de permanencia y terminalidad escolar. Su enunciación habilita al desarrollo de múltiples modalidades/espacios/dispositivos, a través de los cuales se lo pueda alcanzar.¹⁸

En los documentos del Programa, armar un *proyecto de vida* se convierte en un objetivo central y final de las acciones de inclusión educativa, concepto en el que se anudan las categorías y sentidos mencionados. Objetivo compartido por los entrevistados y presente en las descripciones que realizan sobre sus tareas y los objetivos que persiguen, en las explicaciones que brindan acerca de los efectos de la pobreza en los chicos y sus familias, etcétera:

(...) Yo les decía a los chicos del taller, para que pensemos: “¿Ustedes han decidido ser pobres por más que nacieron en la pobreza? ¿Quieren seguir siendo pobres? Porque de la pobreza se puede salir y en la pobreza uno se puede quedar y ustedes que vienen, ¿quieren ser pobres? ¿Quieren esto? ¿Quieren esta realidad?”; y ellos dicen: “No, no queremos esta realidad”. “Bueno son pocos los que nacen ricos, somos muchos los que nacemos en condición humilde, pero ¿ustedes quieren quedarse en la pobreza? ¿Quieren ser padres, cuántas madres de cuántos hijos?”. Entonces ellos me decían que no, pero ahí es donde nosotros vemos la necesidad del joven de ser algo el día de mañana o de aportar a su familia que es numerosa o que pasa necesidad, por ahí a veces nos dicen: “No vamos a venir tal día porque nos vamos con mi papá a trabajar” (...). (Entrevista a Miembros de OSC's)

En estas construcciones de sentido, aun cuando reconozcan la incidencia de los factores estructurales en las posibilidades, limitaciones y constreñimientos presentes en la vida de los chicos, parecería que los *contenidos* de un *proyecto de vida* se construyen a partir de una apelación a lo que cada individuo pueda tener o poner desde sí, más vinculados a sus *recursos internos* y a la *voluntad de inclusión* que puedan manifestar. En esta apelación, subyace

una mirada que considera a la *voluntad de inclusión* como condición de eficacia de las acciones que los agentes despliegan en tanto promotores de la inclusión educativa de los chicos pobres. Esta cuestión aparece cuando a veces aluden a la *elección/voluntad personal* de los chicos para explicar, por ejemplo, por qué persisten en la calle, cuando *estar en la calle* constituye una determinación social.

Para ilustrar esta construcción, nos parece relevante recuperar la forma en que es interpretada la juventud pobre desde algunos organismos y fundaciones que trabajan con jóvenes en situación de pobreza. En una conferencia dictada por el director de la Fundación SES –que integra la Mesa de Coordinación Nacional del TAE–, se hace referencia descriptivamente a las categorías empleadas para caracterizar la “*situación de pobreza*” de las personas –pobreza, exclusión social y vulnerabilidad– y los diferentes indicadores que permiten medirla y que son utilizados para el diseño de programas sociales (Crocce, 2000). Junto con estas categorías, rescata la de *resiliencia* en tanto concepto explicativo que permite entender a aquellos sujetos que, aún atravesados por situaciones de extrema adversidad, la superan. A este concepto de resiliencia le acopla la noción de “*personas con pobres oportunidades*” –presentada como abordaje conceptual superador de los anteriores–, argumentando que esta categoría permite producir un corrimiento de la mirada sobre la *situación de pobreza* a la de *oportunidades*, en tanto esta última noción “*vincula al medio con el individuo*”. Así, plantea que “(...) se pueden tener o no tener las oportunidades (y en esto se puede acercarse a la noción de pobreza), pero también se pueden o no aprovechar las mismas y en este sentido empieza a cobrar un protagonismo central la persona” (Crocce, 2000).

En esta propuesta de articulación del concepto de *resiliencia* con el de *oportunidad* –a nuestro entender–, se construye y refuerza la perspectiva *psicologista* a la que hacíamos referencia páginas arriba. Para ilustrar el planteo, en el documento citado, se diseña un cuadro de doble entrada donde cruzan dos variables con sus correspondientes dimensiones: “*resiliencia*” que se abre en “*adolescentes resilientes*”, “*potencialmente resilientes*” y “*no resilientes*” y “*oportunidades*”, que se subdivide en “*adolescentes con oportunidades*” y “*sin oportunidades*”. En las casillas resultantes del cruce se obtienen diferentes *perfiles* de jóvenes entre los cuales se encuentran aquellos que pueden desplegar su personalidad enfrentando las adversidades con o sin ayuda o *redes de contención*;

aquellos que necesitan de un gran esfuerzo personal para salir y los que difícilmente lo logren o que están en riesgo (Crocce, 2000).

Neufeld y Thisted reflexionan sobre el uso y las consecuencias del concepto de *resiliencia* aplicado a los sujetos. Al remarcar el carácter cuasi genético e individualista en el que se inscribe, discuten y se preguntan sobre las reales causas que atraviesan los conjuntos sociales en situación de pobreza.

“Lo que no está presente en los que proponen este concepto, son las causas que llevaron a esta situación de precariedad (...). ¿Será por eso que no se encuentran como esperables otras actitudes? No se espera una actitud de rebeldía, de defensa, ni la posibilidad de la constitución de familias distintas a las occidentales, entre otras posibles” (Neufeld y Thisted, 2004:94).

Desde esta perspectiva, la *psicologización* lleva a una despolitización de los argumentos con los que se intenta explicar la realidad (Álvarez Uría, 1996). En el peor de los casos, se afirma que los individuos son lo que son producto de su socialización familiar: mirada sobre la pobreza asociada a la promiscuidad, la prostitución, el robo, la peligrosidad, etc. En el mejor, se asocia la pobreza a la capacidad personal del sujeto de entrar y salir de ella, como con el uso de la categoría *resiliencia*. Sin olvidar el siempre vigente uso de la vieja categoría de *cultura de la pobreza*.

CONSIDERACIONES FINALES

Siguiendo a Menéndez, sostenemos la importancia de analizar los contextos en que se producen, difunden y utilizan ciertos conceptos en determinados momentos.¹⁹ En este sentido, las categorías relevadas en el campo y los sentidos atribuidos a las mismas están dando cuenta —a nuestro entender— de cierta dilución de la complejidad y continuidad de los procesos de empobrecimientos y desigualdad social que atraviesan a vastos conjuntos sociales.²⁰ Respecto de este punto, hay dos rasgos que queremos enfatizar: por un lado, la continuidad de dichos procesos y, por el otro, el largo plazo en que se inscriben, tanto hacia atrás —en las biografías personales y sociales— como hacia adelante, en tanto no hay indicios que permitan entrever una mejora en su situación al menos en el mediano plazo.

Desde esta perspectiva, creemos pertinente una última reflexión orientada a examinar cómo se constituyen los *problemas sociales* y a partir de qué

operaciones de sentido hegemónicas se recortan determinados aspectos como relevantes o dignos de ser resueltos, mientras otros quedan invisibilizados.

En este sentido, en los últimos años asistimos en nuestro país a una coyuntura que recupera retóricamente ciertos tópicos vinculados al papel del Estado, a la primacía de los derechos sociales y al trabajo formal como herramientas de justicia social que permitan una vida más digna. Sin embargo, los ya nombrados efectos de larga duración del aumento de la pobreza y la desigualdad social sobre las condiciones de reproducción de amplios conjuntos sociales²¹ no ocupan un lugar destacado en la agenda de discusión pública. Y, por tanto, sigue pendiente de debate el efectivo modelo de integración social propuesto a casi el 50 % de la población económicamente activa que obtiene sus ingresos mediante la participación en el mercado informal de trabajo. Gran parte de la población en condiciones de pobreza e indigencia no tiene más alternativa que gestionar su sobrevivencia en la informalidad y ésta es la población *beneficiaria* de programas como el que nos hemos estado refiriendo. Y es en este contexto en el que se inscriben las prácticas de inclusión educativa en las que prima el afán del *rescate* y la *recuperación*.

NOTAS

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en el IX Congreso de Antropología Social, Posadas, Argentina. Mesa de Trabajo: Antropología y Educación - Eje 3.

² Este artículo parte de una serie de trabajos de investigación que venimos realizando sobre la implementación del Programa *Todos a Estudiar* (perteneciente al Programa Nacional de Inclusión Educativa –PNIE– del Ministerio de Educación de la Nación). Si bien esta indagación es resultado de nuestra participación como coordinadoras de investigaciones cualitativas del Área de Investigación de dicho Ministerio, las reflexiones sobre el mismo surgen, además, de nuestra formación y participación como investigadoras del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras -UBA.

³ Tal como el Programa *Todos a Estudiar* las especifica.

⁴ Las autoras definen estos procesos como aquellos que permiten vincular lo observable en la práctica cotidiana al movimiento social significativo en otras escuelas. Algunos de éstos son: reproducción y transformación de relaciones sociales; control y apropiación de instituciones; generación, conservación o destrucción de conocimientos; socialización o individuación de la vida social.

⁵ En plena hegemonía neoliberal del Gobierno del Dr. Menem, se sanciona la Ley Federal de Educación en 1993, que inicia el denominado proceso de Reforma Educativa que implicó una profunda desestructuración y aumento de la diferenciación al interior del sistema educativo argentino.

⁶ El llamado *Plan Social educativo* era la política educativa focalizada por antonomasia de esos años.

⁷ Con el objetivo de mejorar las condiciones de enseñanza que se les brindan a los niños que habitan en contextos de pobreza urbana, promueven el armado de proyectos institucionales denominados *Iniciativas pedagógicas*.

⁸ En “Lineamientos Básicos del Programa Nacional de Inclusión Educativa *Todos a Estudiar*”. 2004.

⁹ Dada la estructura federal de nuestro país, para la implementación de programas nacionales, en cada provincia se designa un *referente provincial* que se encarga de efectivizar la implementación del mismo dentro de su jurisdicción.

¹⁰ En “Lineamientos Básicos del Programa Nacional de Inclusión Educativa *Todos a Estudiar*”. 2004. El uso de cursiva es nuestro.

¹¹ En “Lineamientos Básicos del Programa Nacional de Inclusión Educativa *Todos a Estudiar*”. 2004.

¹² En “Lineamientos Básicos del Programa Nacional de Inclusión Educativa *Todos a Estudiar*”. 2004.

¹³ Esto lo desarrollamos en Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (2007). ¿Qué hay de nuevo? Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. *Revista Etnia*. 48, 105-122.

¹⁴ En este punto, según el relato que nos hacen, la figura del *promotor* se asemeja a la de *distribuidor de programas sociales focalizados*.

¹⁵ Además de la participación en las Mesas de Coordinación, las OSC's integran la conformación de la *Red de Promotores de Inclusión Educativa* en diferentes jurisdicciones. Se trata de una figura que crea el Programa en 2007 para reforzar su participación y las tareas descriptas más arriba.

¹⁶ Al respecto, ver Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁷ La palabra *estima*, según el Diccionario de la Real Academia Española, implica la valoración de algo o alguien por su calidad.

¹⁸ Esto surge de la variedad de formatos documentados sobre los espacios puente.

¹⁹ Ver Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.

²⁰ Ver Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (2007).

²¹ Recordemos que tuvo su pico máximo de expresión durante el año 2002, cuando la pobreza abarcó a más del 50 % de la población argentina.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En Franklin Barry, M. (coord.). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. 90-124. España: Ediciones Pomares – Corredor.

Birgin, A. y Duschatzky, S. (comp.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Argentina: Flacso Manantial.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. 1º ed. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

Crocce, A. (2000). Adolescentes en situación de pobreza, ¿qué estamos diciendo cuándo decimos esto? En www.funds.es.org.ar <*publicacionesdigitales.html*>

Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. 23-58. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. 121-185. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, J. (2001). Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto OEI La gestión escolar como escenario de proyectos innovadores. *Documento de trabajo*. México.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21, 403-424.

Ezpeleta, J. (2007). Evaluación de programas educativos. Conferencia dictada en FLACSO. Buenos Aires.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuelas y clases subalternas. En Rockwell e Ibarrola (comp.). *Educación y clases populares en América Latina*. México: Dirección de Investigaciones Educativas. 195-215.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México: Documento de la Dirección de Investigaciones Educativas.

Fassin, D. (2003). Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. En *Cuadernos de Antropología Social*. 17, 49-78.

Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.

Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (2007). ¿Qué hay de nuevo? Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. *Revista Etnia*. 48, 105-122.

Neufeld, M. R. y Thisted, A. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*. 19, 83-100.

Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. *Cuadernos de Antropología Social*. 19, 121-138.

Rockwell, E. (1989). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. y Del Río, P. (comp.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en educación*. 21-38. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Sinisi, L. (2008). Un estudio sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires. En *Gestión de innovaciones en la enseñanza media Argentina/Brasil/España*. 53-90. Buenos Aires: Santillana.

Willis, P. (1980). Notes on Method. En Hall, Stuart et al *Culture, Media, Language*. 88-95. London: Hutchinson.