

Título de la ponencia: **Políticas públicas en territorios. Tramas de sentidos.**

Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional del Centro

Mesa trabajo 2: Dispositivos pedagógicos, capitalismo tardío y sociedades fragmentadas

Rosana E. Sosa – Analía Umpierrez

Resumen:

Esta presentación aborda los procesos de implementación de políticas públicas en Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina, focalizando en las modalidades que asume la gestión social derivada del ordenamiento territorial de la ciudad. Entendiendo a los dispositivos institucionales como productores de subjetividad, se problematiza el modo en que los territorios locales se constituyen como ámbitos de convergencia de distintos niveles de jurisdicción del Estado.

Desde una perspectiva relacional, se abordan la producción, reproducción y circulación de sentidos construidos en el marco de una permanente negociación entre actores sociales prestando particular atención al rol asumido y demandado por los actores educativos.

Palabras clave:

Territorios locales – gestión social – subjetividades -educación

Summary:

This presentation addresses the processes of implementation of public policies in Olavarría, Buenos Aires Province, Argentine, focusing on method assumed derived social management and planning for the city. Understanding institutional arrangements as producers of subjectivity is problematised in the way that local territories as areas of convergence are different levels of jurisdiction of the State.

From a relational perspective, production, reproduction and circulation of meanings constructed in the framework of an ongoing negotiation between social actors with particular attention to the role assumed by the defendant and educational stakeholders are addressed.

Keywords:

Local areas - social management – subjectivities – education

1. Introducción

El trabajo presenta algunas reflexiones sobre el proceso de implementación de políticas públicas en territorios locales como ámbitos de convergencia de los distintos niveles de jurisdicción del Estado. El análisis, que focaliza a la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina) a partir del año 2009, presta atención al punto de cruce entre las acciones proveniente del ámbito de gestión local que conduce al ordenamiento territorial de la ciudad (materializada en la creación de Servicios Territoriales) y, por otro, aquellas que se derivan de la Ley 26.206 que prescribe la obligatoriedad de la educación secundaria (dando lugar a la creación de nuevas escuelas). Se toma como caso de referencia una zona ubicada en el “borde” de la mencionada ciudad, haciendo foco en las instituciones que conforman la trama: educativas, sanitarias, vecinalistas, religiosas, entre otras y se procura explorar dos cuestiones.

En primer lugar, el surgimiento de ‘nuevos’ dispositivos institucionales que se incorporan a una dinámica social/barrial preexistente y que traen consigo promesas y expectativas de nuevas

oportunidades de participación. En segundo término, la implicación real de los sujetos concretos en la vida cotidiana de las instituciones y la problematización de las racionalidades que sustentan los dispositivos institucionales de los que forman parte.

La confluencia de ambos ejes busca dar cuenta, para el caso de referencia, de las tensiones que supone la lógica de descentralización de las nuevas formas de gestión y las condiciones materiales concretas de los territorios en los que acontece la implementación de las políticas públicas, a la par que las prácticas de los sujetos y las significaciones en el plano subjetivo.

2. La ciudad de Olavarría- (Pcia. de Buenos Aires).

El partido de Olavarría es uno de los 134 municipios bonaerenses. Está constituido por la ciudad cabecera del mismo nombre (donde está ubicada la sede del gobierno municipal), 19 localidades que conforman un cordón industrial¹ y una zona rural extensa que se traduce en 2.100 kilómetros de caminos rurales. La ponderación del distrito nos conduce a señalar que, respecto de su extensión territorial, es el tercer partido de la provincia (7.715 Km²) y, considerando su población, es un distrito mediano: (111.708 habitantes, Censo 2010)². Las actividades económicas más relevantes son la minería y la industria (centro minero, mayor producción de cemento a nivel nacional) y la explotación agropecuaria (a la que destinada el 97% de la superficie del partido)³.

Un somero repaso por la historia moderna de la ciudad de Olavarría permite advertir que se encuentran condensados los principales ejes estructurantes de la Argentina del siglo XX. La fundación del partido (1867) acontece durante el proceso de “conquista” del territorio que conduce a la conformación del estado nacional. Luego, el crecimiento poblacional se registra a partir del impulso de políticas migratorias tendientes a la ocupación del territorio ganado a la “barbarie”. La expansión económica de la ciudad está asociada a la industrialización que logra dinamizar la economía a través de la expansión del mercado interno, el aumento en la demanda de mano de obra, la mejora en los salarios y la política distributiva impulsada por la intervención estatal. Del mismo modo, la crisis socioeconómica que caracteriza las dos últimas décadas del siglo XX (emerge en los 80 y se profundiza en los 90) vuelve a enlazar la dinámica de Olavarría con la realidad nacional, lo que se expresa en indicadores que muestran los trazos de la crisis, la pobreza y el estancamiento económico social. Asimismo, se inicia un proceso en el que las ciudades inscriben nuevos temas en su agenda derivados de un proceso de reconversión económico productiva que se le demanda

¹ Las localidades más importantes son Sierras Bayas (3929 hab.), Loma Negra (3433 hab.), Sierra Chica (3305 hab.), Hinojo (2691 hab.). Se suman C. San Miguel, Espigas, Recalde, Santa Luisa, Blanca Grande, Col. Hinojo, Col. Nieves, La Providencia, Cerro Sotuyo, Miñana, Durañona, Pourtalé, Mapis, Muñoz e Iturregui

² La distribución poblacional que se registra presenta proporciones que suponen un 80% se ubicaba en la ciudad cabecera, un 15% en el circundante cordón serrano y sólo un 3% en la campaña.

³ El 60% está destinado a la ganadería, 29% a la producción mixta y el 11% a la agricultura.

instrumentar y que incluyen la planificación estratégica del territorio, el desarrollo local y una incidencia municipal en la política social, al tiempo que instrumentan acciones de mejora de la gestión de los estados comunales y sus políticas. (Sosa, 2013)

El presente trabajo focaliza en los procesos sociales y culturales asociados al diseño y puesta en marcha, a partir del 2009, de un modelo de gestión municipal descentralizado que da origen a una nueva zonificación del territorio. En particular, interesan algunos puntos de ruptura vinculados a dicha modificación. a) La emergencia de un ordenamiento político-territorial que se aparta tanto de la definición catastral de sectores geográficos como de los reconocimientos que hacen los propios pobladores de ‘su’ barrio conformando así, un mapa que exhibe la mirada de cada zona de la ciudad que tiene el poder político y suscita nuevas tensiones y disputas de poder. b) Las nuevas estrategias de ‘bajada’⁴ al barrio por parte del municipio que da origen a una convocatoria a la resolución de problemas comunitarios desde la participación ciudadana –sea del ‘vecino’ individual o bien nucleado en organizaciones-. c) Una nueva institucionalidad que se pone de manifiesto con el surgimiento de nuevas entidades, la fusión de existentes dando lugar a un arco diverso desde ‘escuchar al vecino’ a convocar a la ‘participación real’. Respecto de este último punto, priorizamos la mirada sobre aspectos derivados de la coincidencia temporal con la creación de nuevas escuelas en el marco de la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN) que prescribe la obligatoriedad de la educación secundaria.

Los mencionados acontecimientos permiten poner a la luz una lógica que condensa y da cuenta del viraje del accionar del municipio en busca de superar la fragmentación de programas y acciones de diferentes niveles del Estado que encuentran en los espacios locales una instancia de articulación. Los dispositivos de gobierno de la población conformados en la sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2008) a partir de la instauración plena del neoliberalismo en Argentina dejaron anclado en el plano de las subjetividades un conjunto de prácticas discursivas que se establecen como horizonte de verdad, como

racionalidad en el gobierno de la conducta de nuestras sociedades (...) que involucra nuevos regímenes de prácticas discursivas, regímenes de verdad que vuelven a definir nuestras creencias en tanto que principios vinculados con formas de ser y de hacer, las prácticas de gobierno involucran aspectos técnicos, epistémicos y éticos (Dean, 1999; Rose, 1999). Esto es: los regímenes de prácticas, los sistemas de creencias y pensamientos que ponen en juego y los principios que guían y orientan la acción (Grinberg, 2008:19).

Aún cuando es nuestra intención un análisis de los procesos locales, estos resultan inescindibles tanto de las interpelaciones que hacen los modelos de gestión nacional a los gobiernos

⁴ Término recurrente utilizado por funcionarios de alto rango refiriéndose al vínculo entre las Secretarías municipales y los barrios. (Umpierrez, en prensa).

locales como articuladores y ejecutores de acciones de los gobiernos centrales cuanto de los señalamientos y recomendaciones de los organismos internacionales⁵.

3. La demarcación de nuevos territorios para promover “una gestión social”

El discurso proveniente de la mirada oficial asume la creación de los Servicios Territoriales Municipales (de aquí en más STM) como el inicio de “una gestión social” cuyos objetivos y lineamientos tienen a contribuir al “fortalecimiento de los grupos familiares desde la articulación de las redes comunitarias”, “promoviendo la participación de la sociedad en las tareas de diagnóstico, planificación y ejecución de programas y proyectos.” (Gacetilla Municipal Informativa, dic. 2011)⁶. A partir de allí, Olavarría es organizada en siete zonas y posteriormente se suma una octava que agrupa a las localidades serranas⁷, cada una de las cuales contará con un edificio (a futuro, a la fecha existe una sede y otra está en obra) en el que se pone en funcionamiento una ‘mesa de gestión’ integrada por representantes del municipio, de organizaciones con sede en el sector y vecinos, en general. Con una periodicidad mensual, la mesa de gestión busca

articular la labor de las diversas áreas de Gobierno Municipal en función a objetivos comunes, diseñando y desarrollando políticas de Estado tendientes a la construcción de ciudadanía y mejora del capital social. (Gac. Mun. Inf., et al).

Los referentes municipales de cada zona se localizan, mayoritariamente, en centros de salud (vinculados a las Sociedades de Fomento). Merece destacarse que en entrevistas realizadas en 2009 a funcionarios municipales de rango de Secretarios, señalan que el criterio seguido para la delimitación de las zonas coincide con las secciones electorales⁸. Años más tarde, se invocarán criterios consensuados con los habitantes de los barrios, los agentes municipales relevantes en el territorio, para definir esta demarcación⁹. Se advierte el deslizamiento de sentidos respecto de la delimitación del territorio: de admitir un criterio arbitrario asociado a las secciones electorales, se

5 En este punto se recomienda el documento "Argentina 2016: Política y estrategia nacional de Ordenamiento Territorial". República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios".

⁶ “Exitoso balance del Servicio Municipal Territorial N° 1 a dos años de su gestión” 15 diciembre 2011. Municipalidad Olavarría. Dirección Comunicación Institucional. Gacetilla Municipal Informativa.

⁷ Entrevista a responsable de la Unidad Coordinadora de Gestión Territorial. Abril 2012.

⁸En el año 2009 es presentado por el Sub secretario de de Cultura, turismo y educación municipal la propuesta de conformar el STM como un proyecto aún en etapa de consenso. “Su propósito es mejorar y organizar el funcionamiento de todos los servicios y acciones sociales y culturales del municipio. Hay programas, acciones que parecen tirados “al boleo” como por ejemplo, las salas de atención de salud y algunos proyectos sociales. Para ello se establecieron siete zonas de 7 u 8000 habitantes cada una, “que más o menos coinciden con las secciones electorales”. Solo tienen una bien delimitada e iniciada, que es la del barrio de Escuela 6 (B° Lourdes). Allí se han programado acciones de las distintas secretarías (nombra Desarrollo Social, Trabajo, Salud) y se está construyendo un edificio de usos múltiples que esperan, congregue todas las actividades barriales, culturales, talleres, etc., que respondan a demandas y necesidades de la comunidad. Funcionaría a semejanza de los CIC. Mientras éstos son nacionales, los edificios de usos múltiples son municipales y su funcionamiento también lo gestionará la municipalidad. (Umpierrez, en prensa)

⁹“Decidimos dividirlo en ocho territorios. Estos ocho territorios se dividen consensuando con trabajadoras sociales, con concejales, con líderes barriales”. Entrevista al Responsable de la Unidad Coordinadora de Gestión Territorial. Año 2012.

presenta tres años más tarde como fruto de la participación y el consenso, algo que el propio proyecto enuncia como objetivo. Este no es un tema menor, ya que en esta delimitación se advierten nuevas tensiones y luchas entre el modelo de gestión municipal que acordaba con las entidades fomentistas y vecinales y este nuevo formato, en el que las organizaciones preexistentes deben compartir un mismo espacio y redefinir las fuerzas de juego (Elías, 1999)¹⁰, ahora en un escenario en el que se les resta capacidad de negociación y modos tradicionales de resolver demandas y conflictos.

La puesta en marcha del mencionado proyecto registra, durante el año 2009, la apertura del primer edificio destinado a STM, ubicado geográficamente en una zona suburbana, sector noroeste de la ciudad de Olavarría. La localización de este primer STM busca ensayar la experiencia y multiplicarla “como un virus positivo” según la coordinación de los STM¹¹ quien explicaba en una entrevista¹² que el intendente los llamó “porque había un dinero excedente de un barrio”. “Este proyecto se pone en marcha en el barrio de la Escuela 6 (...) se colocó en un lugar neutral para que los de Lourdes fueran y los de 12 de octubre también fueran”, “Se quería hacer en un terreno al lado de la sala, sobre la avenida, pero no lo iban a sentir como propio”. Aparece así la primera veta para mirar las dinámicas municipales: un excedente de dinero recibido para construir un barrio se destina a construir un espacio de enclave estratégico para el desarrollo de una política municipal. Al advertir las rivalidades entre barrios, referencias a la identidad barrial como construcción socio-histórica y cultural, se propone un lugar “neutral”: del otro lado de la avenida que divide dos barrios. En la localización del STM se señala como decisiva además, la presencia de “una doctora (en la entidad de salud) comprometida con el sistema barrial”, “enfermeras con sentido comunitario”, “la directora de la escuela (...) una maestra que está hace 15 años, que ahora es directora(...) que la portera es del barrio (...) tenés el plafón para instalar el proyecto”. Sin embargo, se menciona como pendiente “armar una junta vecinal” aunque estas asociaciones existen en la zona antes de llegada del STM. Se advierte no solo la visión de incidir en la organización barrial sino la identificación de dos áreas nodales para concretar el proyecto: ‘salud’, de directa dependencia municipal y ‘educación’, ámbito compuesto por instituciones provinciales que conforman el circuito formal y propuestas educativas municipales que ofrecen actividades y formación desde una propuesta no formal, especialmente articulada con políticas públicas de

¹⁰ “El concepto de poder se ha sustituido por el de fuerza de juego. (...) La fuerza de juego es un concepto de relación. Se refiere a la posibilidad de ganar con que cuenta un jugador en relación con las de otro” (Elías 1999:88)

¹¹ Puede verse con más detalle la estructura municipal en <http://olavarría.gov.ar/node/34>

¹² Entrevista a responsable de Director de la Dirección de Unidad Coordinadora de Políticas Preventivas de la Municipalidad de Olavarría. Mayo 2009- 2ª etapa. IFIPRACD.

inclusión y terminalidad educativa; protección de la niñez, tratamiento de adicciones, formación para el trabajo y tienen sede en el edificio del STM.

La porción de territorio delimitada por el municipio como “zona 1” presenta una composición de 120 manzanas ubicadas en el noroeste de la ciudad. Aunque pertenecientes al mismo sector geográfico y vinculado a una caracterización socioeconómica similar, la agrupación reporta al interior un panorama por demás diverso en su composición. Veamos.

El extremo norte de la ciudad comienza a cobrar vida a los costados de la vía del Ferrocarril Provincial. Durante las primeras décadas del siglo XX surgen el Barrio Lourdes y el Barrio La Esperanza. El primero registra la radicación de la escuela en 1911¹³ y se ubica al lado de la Iglesia del mismo nombre (donde hoy funciona la Unidad Sanitaria). El Barrio La Esperanza¹⁴, por su parte, también toma el nombre de la Iglesia católica que está ubicada en el lugar, denominación que adopta poco tiempo después el Club Social y Deportivo. Si bien ambos barrios comparten una composición de casas bajas y construcciones básicas y características socioeconómicas en su población, sólo el segundo (ubicado más hacia ‘adentro’ de la ciudad) cuenta con calles asfaltadas, alumbrado y transporte público. Sumado a esto, el primero de ellos (más hacia el ‘borde’) constituye una mancha urbana (Gravano, 1996). La mencionada cuestión subyace a la puja entre vecinos en torno a la denominación ‘barrio de la Escuela 6’ o ‘barrio Lourdes’. Mientras que el primer nombre habilita un haz de sentidos compartidos en el ámbito del imaginario urbano que subrayan inseguridad, conflictividad de vecinos, delitos, etc., el segundo supone una estrategia vecinal por superar el estigma urbano que todos los lugareños cargan por el accionar de ‘sólo algunos’ de los habitantes del barrio.

En el marco del crecimiento de la ciudad, y al margen de las iniciativas individuales de construcción de viviendas, el sector guarda una regularidad: ha sido mayoritariamente ocupado mediante la implementación de diferentes políticas habitacionales tendientes a resolver el déficit habitacional en los sectores más desfavorecidos de la población¹⁵. En este sector de Olavarría, surgen durante la década del ochenta el Barrio 12 de octubre (1983)¹⁶, El progreso (1985)¹⁷ y el Pro

¹³ Se trata de una escuela primaria (N°6) que funcionó en Sierra Chica a partir de 1883 en distintas casas de familia. En 1911 fue trasladada a la ciudad y comenzó a dictar clases en el mismo sitio donde hoy funciona la Unidad Sanitaria N° 26. A pocos metros estaba emplazada la Iglesia Nuestra Señora de Lourdes. Fuente: Diario El Popular, 27 de febrero de 2011. “La Escuela 6 alienta el padrino de sus aulas”

¹⁴ Fuente: Trabajo final Altamirano S., Mastrangelo L., Orifici Candia O. y Pereyra Kees J.

¹⁵ Referimos a los planes habitacionales del Programa federal y ejecutados, en diferentes momentos históricos, en conjunto entre el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de Nación, Instituto de Vivienda de Provincia Buenos Aires y Municipios de Provincia de Buenos Aires.

¹⁶ El barrio “12 de octubre” cuenta con una sociedad de Fomento desde 1984. Actualmente habitan 2000 personas, según artículo periodístico Diario El Popular, 16 de diciembre de 2011. Las familias son “de clase media baja y están constituidas mayoritariamente por adolescentes y adultos”, según un estudio sobre una población de 888 personas (“Diagnostico Situación. Centro Salud N°6, 2009-2010”) Durante el 2011, un relevamiento desde Coordinación de

Casa (1987)¹⁸ que, además, suponen la expansión de la ciudad más allá del límite de la avenida Trabajadores, lo que implícitamente oficiaba de ‘frontera’. Del mismo modo, a partir del 2000 nacen el Barrio Trabajadores (2007), 4 de Octubre; 86 Viviendas, Luz y Fuerza y 23 viviendas¹⁹.

A este panorama, debemos sumar el Barrio Sarmiento (surgido en la década del sesenta) y los barrios ACUPO II y III. Aunque se trata de viviendas enmarcadas en planes habitacionales gubernamentales (cuestión que los asimilaría a los anteriores) presentan particularidades que los distancian tanto en las características de las viviendas como en la composición socio demográfica de sus destinatarios. El Barrio Sarmiento se construye en el marco del Plan VEA (Viviendas Económicas Argentinas) implementado en el territorio nacional entre 1969 y 1972 (Saettone, 2002: 6). Se trata de casas tipo chalet de tejas, de dos, tres y cuatro habitaciones²⁰. En Olavarría fueron otorgadas durante una época de apogeo económico y la implementación de un plan de gobierno tendiente a la urbanización de la ciudad, la ampliación del cemento asfaltando y el crecimiento de la ciudad. Abarca un total de seis manzanas, cuenta con la totalidad de los servicios públicos y una zona comercial con amplia vinculación con el centro de la ciudad. Durante los años posteriores, la expansión de la ciudad nomina (por los vecinos del sector y por el municipio) a un sector como ‘Sarmiento Norte’ aunque los habitantes de las originarios chalet no reconocen esta denominación.

En el mismo sentido, los Barrios ACUPO 2 y 3 surgen por la iniciativa de una entidad intermedia denominada Asociación Cooperadora de Unidades Penitenciarias de Olavarría “ACUPO”. Si bien se trata de una política habitacional dependiente del Instituto de la Vivienda y es ésta la entidad que las financia, la mencionada agrupación es reconocida como “responsable de la

Unidad Sanitaria señala que cerca de un 25% de los embarazos son adolescentes (mujeres entre 15 y 18 años). Fuente: Trabajo Final, Comunicación institucional Facso Unicen, 2012. Martínez S.; Moles L.; Méndez J.; Orsatti O.; López L.

¹⁷ El Barrio “El Progreso” data de mediados de la década del 80 y se construye en terrenos fiscales cedidos por la Municipalidad, quien también aporta a los vecinos los materiales para la construcción. Inicialmente abarca dos manzanas y recibe el nombre “El Progreso” porque esto pretendía llevar al sector norte de la ciudad. Aunque solo dos familias tienen escriturada la casa, actualmente tiene una población de aproximadamente 200 personas. No obstante esto, los vecinos originarios reconocen sólo dos manzanas como ‘el barrio’. No cuenta con asfalto, ni alumbrado público ni agua corriente, ni gas natural. Tampoco llega el transporte público. Los vecinos han construido un salón de usos múltiples. Fuente: Trabajo final, Comunicación Institucional, Facso Unicen, 2013, Baier, M.; Saldias, Sh; Kenny, E.; Cardozo.

¹⁸ Los programas denominados Pro-Casa y Pro-Tierra fueron implementados a fines de 1987 durante la Gobernación Cafiero. La mencionada política pretendía ser una ruptura en los modos de producción de viviendas en el Instituto de la Vivienda, tanto en términos cuantitativos como en términos cualitativos. Proponía una gestión descentralizada y constituyó una de las primeras experiencias de interacción con los Estados Municipales y la población beneficiaria. Sin embargo, muchos de estos programas no llegaron a su fin, por deficiencias tanto en la administración de las obras por parte de las municipalidades como por la incapacidad del Instituto de proveer una verdadera tarea de consultoría. Fuente: Historia de la vivienda social de la provincia de Buenos Aires. (2009) Ministerio infraestructura, provincia Buenos Aires.

¹⁹ El barrio “Trabajadores” se inicia en 2007/2008 por un convenio entre Municipio y Federación, Tierra y Viviendas a través de cooperativas. Está compuesto por dos planes de viviendas: el Plan Federal y el de Emergencia Habitacional que han presentado un proceso complejo: algunas casas aún están sin terminar, se repitieron reclamos al Instituto de la Vivienda. Fuente: Trabajo Final. Comunicación Institucional, 2013 Alonso, E; Camarotte, J.; Grierson, A.; Musarra, E.

²⁰ Fuente: Altamirano S, Mastrangelo L., Orifici, Candia O. y Pereyra Kees J. Ob. Cit..

construcción”. Así, los destinatarios de las viviendas presentan una composición que en ningún caso prescinde de una pertenencia a la economía formal, un salario promedio, características que no son pasibles de ser asimiladas al resto del sector. Los contrastes son permanentes en la voz de los vecinos. Con respecto a ‘su’ barrio, los vecinos de los sectores más desfavorecidos acuden con frecuencia al argumento de que el barrio está estigmatizado por el “resto” de la sociedad.

El barrio es periférico para el municipio, pero después tenés gente común laburante, lo que pasa es que a la vez está lleno de vagos. Además, hay un problema más grande, que es la falta de educación” (almacenero, vecino del barrio Lourdes, abril de 2013)²¹.

No obstante los mismos vecinos auto-perciben características negativas identificando en su barrio ‘lo malo’ y en el resto de la ciudad ‘lo bueno’, la salida a todos los problemas:

anden en grupo porque este barrio es medio bravo, la van a pasar mal. Eso sí, no vengan de noche porque van a pasar un mal momento;(…) el barrio está peligroso, hay mucha delincuencia. Hay familias que se pelean entre ellos, andan a los tiros todo el tiempo, a los tiros y se matan entre ellos²².

Por otro lado, se releva la perspectiva que encuadra la tarea de intervención del STM frente a situaciones de jóvenes o niños con problemas

lo primero es trabajar sobre la autoestima, que el sujeto (niño, joven, adulto) pueda pensar que no tiene por qué hacer lo que viven en su familia, si son bebedores o violentos (...), que puede ser otra cosa, que puede pensar en salir del barrio. Después se trabaja en el programa o lo que se le proponga y finalmente, mostrar lo que se hace, que se vea. Esto es como que cierra el círculo, que salga en el diario y mostrar otra cosa de lo que se supone (en la ciudad), hace que se fortalezca también su autoestima” (Coordinadora STM, comunicación personal, abril 2012).

¿Qué están diciendo desde la órbita municipal cuando apelan a ‘fortalecer la autoestima’ como clave de la intervención? Aquí se constituye como referencia de valor el planteo que hace Grinberg (2009) respecto de las políticas del gerenciamiento de sí, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006; Dean, 1999; Grinberg, 2008 citados en Grinberg 2009: 294). Para la autora, la sociedad del gerenciamiento refiere “a la configuración de nuestra socialidad post-disciplinaria. Respecto de estas configuraciones Foucault (2007) las refería como sociedad de empresa”. Desde allí explica que

La lógica del “rational choice” dejó de pensarse como algo privativo a la órbita del mercado. En las sociedades de gerenciamiento la elección racional devino la forma de administración de la vida, aquella que los sujetos tenemos que asumir tanto para nuestra vida pública como privada. (Grinberg 2009:295)

Es desde este marco que los dispositivos de gobierno de la población en la “sociedad del control” (Deleuze, 1991) demandan que las personas actúen sobre sí para conseguir sus objetivos y si no se logra son los propios actores, sus capacidades (o su falta) lo que explica el fracaso. (Umpierrez, 2013b -Documento de trabajo 5)

²¹ Testimonio extraído de Trabajo final, Comunicación institucional, 2013. Pereyra R., Bourgeois J, Lerchundi P. Castro.

²² Ob. Cit

De esta manera, se están señalando desde la coordinación del STM que su tarea radica en que cada familia e individuo, es responsable de sí y de las buenas decisiones que le permitirán terminar exitosamente su escolaridad, y especialmente “salir del barrio”. Parecería que el barrio entonces no podría trabajar hacia adentro en pos de una mejora colectiva, de conquistar el acceso a consumos urbanos y condiciones de habitabilidad, entre otros. Y como remate, la necesidad de “salir en el diario”, mostrar a la ciudad lo bueno que se hace a través de los medios de comunicación. Estas referencias estarían dando cuenta de cómo la gestión social se va conformando como un modelo administrativo que desliza la idea de “identidad” a “imagen”, ¿todo es cuestión de imagen? ¿Los medios son la vitrinas urbanas (Silva, 2006) que permiten conformar nuevas identidades?

4. Un paso más: las tensiones de época y las “fronteras”

Desde que la ciudad se fue conformando y extendiendo -a lo largo de sus más de cien años-, se fueron formando barrios bien característicos y diferenciados. La noción de barrio remite a múltiples acepciones tanto de los actores como de las construcciones teóricas. Para Gravano (2003:254), el barrio “lejos de configurar una realidad autocontenida, es una consecuencia de la apropiación desigual del excedente urbano, concretada en el proceso de segregación”. Así, el barrio no solo da cuenta de lo geográfico sino -centralmente- el desigual acceso a los consumos colectivos. Por ejemplo, los barrios de vivienda social, se ubican en la ciudad en los terrenos más alejados del centro, lugares en los que no se cuenta con servicios -asfalto, redes de agua corriente, cloacas, gas; transporte urbano, entre otros-, aspectos que hacen más costosa la vida y en condiciones más precarias²³, tal como los que aquí se están atendiendo. Así, mirar y analizar a los barrios a partir de este universo de significaciones simbólicas es clave para comprender las implicancias este nuevo orden territorial entramado con las instituciones y los sujetos.

La ciudad nace en la línea de fortines, como ámbito civilizatorio, de “avanzada” como lo fue el fortín respecto de la conquista y exterminio de los pueblos ‘salvajes’; avanzada que se presenta en el relato oficial como “desierto”. En estos (nuestros) tiempos, las fronteras continúan ahí. Hay territorios “peligrosos” y “zonas liberadas” que amenazan y anuncian el límite de la civilización. Detrás de estas fronteras están localizados amplios sectores de la población tamizada a partir de las categorías clase, raza, género y religión (Apple, 1996). La articulación entre lo que se mira y analiza

²³ Dice Gravano (2003: 255): si bien la especialidad es la variable más tangible (como límites e identificaciones de lugares concretos), el barrio no constituye una comunidad o unidad ecológica, natural ni exclusivamente física. Su carácter significativo, tanto simbólico como identitario, relativiza el problema de la escala para definirlo como objeto de estudio. (...) Su funcionalidad, que lo distingue de los consumos generales de la ciudad, es principalmente residencial, asociada a la localización comercial e industrial y también a las funciones culturales y sociales que componen categorías más generales, como la forma de vida.

en las instituciones particulares y la lectura social de la ciudad en un período socio-histórico específico se entrama con la lectura social más amplia. Poner la mirada en lo local nos permite advertir cómo se construyen y sostienen imágenes urbanas compartidas, superpuestas, memorias activas de los diferentes proyectos y materializaciones de ciudad que de algún modo advierten las dinámicas, los lugares sociales asignados/asumidos, los prejuicios y estigmatizaciones que constituyen el cotidiano de los habitantes vivido y actuado, la mayor parte de las veces, de modo “natural”. La construcción imaginaria de unos y otros, la estigmatización social sobre sectores de la comunidad construyen cercos imaginarios, en los que “las vías”, “el arroyo” o bien “de aquella calle para allá” o “para acá” se convierten en el referente material de la “divisoria” entre civilización y barbarie, si se quiere pensar en términos ilustrados y fundantes del sistema educativo (Umpierrez, 2012).

Hasta la conformación de las zonas y STM, la relación del Municipio con los diferentes barrios se canalizó a través de las Sociedades de Fomento²⁴, las juntas vecinales y la Federación de Sociedades de Fomento. De mano de sus dirigentes, tales instituciones se constituyeron en “mediadoras entre la gente de los barrios y el Estado Municipal (...) (asumiendo) ese papel mediador: el de petionar en su nombre ante el Estado” (Brook 1997:74-75). Estas organizaciones y sus historias dan cuenta de las demandas y las necesidades pero también de las tácticas de los vecinos para proyectar y conquistar mejoras para sus barrios, que conforman el acceso al excedente urbano²⁵. Se advierte como clave el papel de representación -en términos de encabezar un proyecto de reivindicación y de utopía de ciudad- que los dirigentes barriales ocuparon y aún ocupan.

Con el diseño e implementación de las zonas y los STM se conforma un nuevo escenario de tensiones definido desde el centro de la gestión política hacia la periferia: se advierten disputas de poder entre quienes lideraron (y lideran) en los barrios la representación de los ciudadanos y negocian con las autoridades, construyendo poder alrededor de estas prácticas, y los modos en que ahora se pretende generar interlocución, participación social y política. Testimonio de esto son las

²⁴ Brook (1997:6) en una investigación localizada en la ciudad de Olavarría, reseña la misión de estas organizaciones: “Las Sociedades de Fomento son instituciones formales que nacen por lo general como organizaciones populares, por iniciativa de algunos vecinos. Hicieron su aparición en la década del ‘40 ligadas a la expansión urbana, más concretamente a la gestión de servicios (o consumos colectivos) considerados parte de lo necesario para la reproducción social en el espacio urbano. Esta expansión tenía dos componentes: el aumento de población debido a las migraciones del campo a las zonas urbanas y la extensión de la ciudad hacia áreas sin servicios en las que era bajo el precio de la tierra.”

²⁵ “Llamamos excedente urbano al producto del proceso de apropiación desigual de la estructura urbana (espacios - públicos y privados-, servicios de consumos colectivos). Sólo puede explicarse por medio de la noción de *negatividad* que nos ubica en la necesidad de pensar la ciudad por lo que la ciudad no brinda a los mismos sectores que la producen, por lo que oculta de esta situación, por lo que quita junto a lo que da, por lo que segrega al mismo tiempo que se proclama la integración por ella misma como un todo, por lo que no es para todos sino para un sector dominante; por lo que ella misma, como sinfonía espacial socializada de sistemas de reproducción necesaria, conlleva como contradicción interna”. (Gravano 2013: 56)

expresiones del responsable de una sociedad de fomento (que se corresponde al STM N°4), a la que el Municipio “le usurpó” un terreno que por ordenanza les había sido asignado como espacio verde y de recreación, para la construcción del futuro edificio del STM de la zona:

Que traicionen a las instituciones no sirve, tenemos que trabajar en conjunto. Creo que cuando se va a hacer algo se debe consultar a la institución que está en ese barrio. Acá no se consultó, yo estuve dos años con ellos en Mesa de Gestión y nunca me enteré del proyecto. El señor Intendente (José Eseverri) me pidió espacio en la Sociedad de Fomento para llevar la Sala Periférica y reparar lo que tenía porque no tenía fondos, y de un día para el otro me tira un proyecto y un plano hecho²⁶(presidente de la Sociedad de Fomento).

Las fuerzas de juego se tensan, el modelo de gestión social municipal deja ver de modo más transparente y expuesto, los estilos de participación que pretende. Parecería que los STM junto con las instituciones del barrio, estarían cumpliendo en el presente una tarea de “defensa” del territorio respecto del centro de la ciudad: cuidando el municipio y las zonas ocupadas mayoritariamente por clase media/media alta, de la “avanzada” del “otro” que habita en la periferia de la ciudad.

4.1 Las políticas públicas, la educación, lxs jóvenes

La nueva Ley de Educación Nacional (LEN), en vigencia, coloca al secundario como nivel obligatorio y define al Estado como responsable “principal e indelegable” de garantizar el cumplimiento de este derecho²⁷ con “la participación de organizaciones sociales y las familias”. Feldfeber y Gluz (2011:347) advierten aquí una contradicción ya que los principios de “educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” se yuxtaponen²⁸ con la formulación de “la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la LFE de 1993”. Más allá de reconocer logros, especialmente en el plano legislativo, en el período 2003/2007, las autoras señalan que “no se avanzó en la discusión respecto de qué es lo público en educación sosteniendo la definición de las escuelas en función del tipo de gestión (estatal, privada, social y cooperativa)” (Feldfeber y Gluz, *ibid.*:350).

La misma LEN enuncia: “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio

²⁶ Julio Castañares: “Que traicionen a las instituciones no sirve, tenemos que trabajar en conjunto”. Diario digital Gente y ciudad. 27/12/13

²⁷ Art. 4° “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

²⁸ “Efecto probablemente de las limitaciones del proceso de consulta, pero también de las históricas relaciones de poder entre Estado, Iglesia y otras corporaciones, muchas de las definiciones sobre la educación pública de los ’90 perduran en el texto de ley junto con otras que expresan sentidos contrapuestos” (Feldfeber y Gluz *op.cit.*:347).

de este derecho”. La autoras también señalan que durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003/2007) se advierte como una dificultad irresoluta, las

modalidades de intervención por programas hacia los sectores en condición de pobreza superponiendo objetivos universales y particulares(...) no se han logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema,(...) mantuvieron mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias”. (Feldfeber y Gluz, 2011:350)

Un supuesto que se pone en análisis en el presente trabajo es la continuidad de esas imprints en el plano subjetivo y en los modos de asumir la conducción de las instituciones educativas, más allá de las transformaciones en el plano normativo y discursivo de retorno a un modelo de gobierno popular y nacional, como parte de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003/2014). De este modo quedan planteadas múltiples aristas que por la extensión del artículo no pueden abordarse, en relación a los procesos de inclusión/exclusión educativa, que van desde las posibilidades de acceder a determinadas escuelas, con determinados recursos y la predicción posible de mayor número de egresos y mejores condiciones para su futuro, entre la población que accede a mejores escuelas.

Un punto de partida de la presente investigación se afina en el supuesto de que los proyectos de ciudad, se entrelazan con las tramas sociales en las que se construyen las identidades locales, que sustentan proyectos de ciudad, como un sinfín, banda de moebius. En esa construcción se “tejen” destinos para unos y para otros que se juegan también en el cotidiano de las escuelas, siendo parte de esa configuración social. (Umpierrez, 2013b documento de trabajo 4)

Desde la sanción de la ley, “todos y todas a la escuela” es el lema que impera desde el mandato oficial. ¿Cómo manejar esta masa de sujetos que “no tienen las condiciones” para acceder a la escuela secundaria? Desde sus modales, vestimenta, gustos, lenguaje, creencias, conflictos con la ley -una construcción social estigmatizada y estigmatizante de delincuentes, drogadictos, malhechores, “ineducables” (Tamarit,n1993)- dan cuenta de marcas de clase, etnia, género y religión que confrontan con las tradiciones instaladas respecto de quienes son los destinatarios “exitosos” y “los que quedan afuera” de las escuelas del nivel.

En el conjunto social, asimismo, se convierten estos últimos en focos de intervención y destinatarios de políticas públicas (planes de inclusión educativa; empleo joven; callejeadas, entre otros) para “retirar a los jóvenes de la calle”, “inducirlos al mundo del trabajo”, sacarlos del riesgo del consumo de drogas. Los y las jóvenes, especialmente pobres, son destinatarios de políticas de “inclusión”. Parecería que no son parte y hay que incluirlos socialmente, que la sociedad está en una parte y ellos están “más allá”. En este conjunto de políticas se le demanda al sistema educativo que dé ingreso, retenga, promueva y gradúe a estos jóvenes. Este es el punto de clivaje que se quiere

analizar. Los modos en que se definen y llevan adelante prácticas conducentes al logro de estos objetivos (Umpierrez, 2012).

Los sujetos, como actores de su tiempo histórico, tienen posibilidades y límites en sus actuaciones. En este sentido, la perspectiva elegida para analizar la relación que se construye entre los diferentes actores -docentes, padres, estudiantes, autoridades- y la escuela, se reconoce como relacional y posicional, contextualizada socio-históricamente. Los entramados de interrelaciones que conforman la cotidianeidad de las organizaciones han de poder mirarse desde lo uno y lo múltiple, buscando identificar las fuerzas de juego que construyen la tensión del entramado. Interpelar a los actores pero sin dejar de ver en este foco, la complejidad de su actuación y relaciones en la trama, en que se implican y construyen. El juego de poder y de fuerzas está regulado por las características del entramado de las relaciones interdependientes de individuos (Elías, 1999: 94).

La conformación y sostén de un modelo y tipo de gubernamentalidad²⁹ (Rose, 2007: 113) demanda ajustar la mirada respecto de aceptaciones y sometimientos. El papel que juegan los actores situados es clave en esta mirada, ya que son las decisiones que se materializan en el plano local las que van conformando movimientos que dan cuenta de la dinámica social, tal como plantea Elías (1999) al referirse a las interdependencias de las configuraciones sociales (Umpierrez, 2009, 2012).

5. La escuela, los jóvenes, el barrio, la ciudad.

En la escuela Secundaria (localizada en la vereda de enfrente del STM), que nace a partir de la creación de un Tercer ciclo en EGB³⁰ y posteriormente se conforma como ESB, se relevan situaciones que permiten traspasar la tensión superficial e interrogar las tramas de sentido que emergen en estos trayectos de inclusión educativa por ley y de ampliación de las políticas públicas en el escenario de la gestión social local planteada desde el municipio.

²⁹ “(...) en el sentido que esta palabra fue usada por Foucault: las deliberaciones, las estrategias, las tácticas y los dispositivos utilizados por las autoridades para crear y actuar sobre una población y sus componentes, de modo de asegurar su bien y evitar su mal-, parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades” (Rose, 1993, 1994 citado en Rose 2007).

³⁰ Pinkasz (2013) ubica al menos dos aspectos conducentes a la decisión de ubicar la extensión de la obligatoriedad en el nivel primario en la Pcia. de Buenos Aires: *La decisión menos costosa, con la exigencia de construcción de aulas, fue ubicarla en el nivel primario, apoyándose en la estructura de escolaridad primaria ya existente. *Por otro, esta decisión también fue política dado que se orientó a crear una oferta educativa del ciclo inferior allí donde se encontraba concentrada la “demanda de aquellos sectores sociales que tradicionalmente no habían sido favorecidos por la dinámica de expansión de la educación secundaria anterior a esta fase de expansión” (Freytes, 2007; Gorostiaga, Acedo y Senen González, 2004 citados en Pinkasz, 2013:119). Esta decisión apuntaba a la retención, apelando a sostener la matrícula en la misma escuela, ya conocida por los estudiantes.

La primera señal es que la ESB se conforma “quitándole” a la Escuela Primaria (una escuela centenaria) algo por lo que luchó: tener su propio Tercer Ciclo, sin tener que articular con escuelas secundarias³¹. Esta escuela Secundaria se concreta a partir de reunir dos Escuelas Secundarias Básicas (ESB) -la que pertenecía a esa EGB (una de las tres escuelas de doble escolaridad de la ciudad) y la que pertenecía a otra, distante unas treinta cuadras entre sí, en un barrio de la ciudad más cercano al centro y con mayores connotaciones de “gente de trabajo”-. A partir de esa plataforma, la escuela completa la oferta de ciclo superior en ambas sedes para dar cumplimiento al mandato de obligatoriedad de la escolaridad secundaria prescripta por la LEN.

Al crearse la Escuela Secundaria en cuestión, las dificultades edilicias que ya existían (en dependencias de lo que fuera el tercer ciclo de EGB y posteriormente ESB) aún perviven. Se toman unos salones construidos en la parte externa de la primaria, pero se carece de espacio (dirección, biblioteca, oficinas administrativas entre otros espacios indispensables para un funcionamiento ordenado); se le indica desde la supervisión compartir espacios y equipamientos de la primaria, en condiciones no acordadas y/o consensuadas sino impuestas que se viven como pérdida e invasión de una escuela sobre la otra. Profesoras de la Secundaria que anteriormente habían sido planta del tercer ciclo y de la ESB expresaban:

Básicamente es que en la escuela [primaria], (...) vos contabas con el directivo, que el equipo estaba más afianzado (...) nosotros es como que estábamos siendo un acople de lo que era la escuela en sí³².

Ser parte de algo o ser “acople” da cuenta del modo en que se significa la pertenencia, la participación, el diseño de la cotidianeidad por parte de los diferentes actores. En esta última escuela, además se define, como en otras escuelas de la provincia, que el Secundario abarque dos ESB de la zona, bajo la misma dirección y pertenencia, manteniendo la matrícula de una misma escuela en dos edificios, con docentes diferentes, con escaso o nulo contacto entre ambos espacios y con una carga simbólica vinculada a la procedencia de los estudiantes. La voz de los estudiantes³³ de una de las sedes permite recoger algunas percepciones respecto de la mirada de los directivos hacia ellos, en confrontación con los alumnos de la misma escuela, en la otra sede, más cercana al centro de la ciudad y en un barrio que no carga con el estigma del que ellos habitan:

Ellos mismos crean conflictos, pica entre colegio y colegio, (haciendo referencia a los directivos). El conflicto que es cuando se ven éstos con los de aquella escuela se matan, tanto

³¹ En épocas de vigencia de la Ley Federal, la directora de la EGB N°6 reclamaba públicamente por la construcción de aulas para el tercer ciclo, lo que se concretó y permitió a la escuela un crecimiento de su matrícula y la capacidad de retener buena parte de sus estudiantes.

³² Registro de Rodríguez A. IPE 2013. Entrevista a tres profesoras de la S18: profesora de matemáticas, profesora de geografía y ciudadanía y profesora de prácticas del lenguaje.

³³ Los siguientes testimonios de estudiantes son parte de los registros de Fernández E.. Mayo 2013, IPE 2013. FACSO, Unicen.

chicos como chicas, se dicen de todo pero ellos mismos lo generan porque no invitan a compartir, a hacer ninguna actividad o algo.

Otra estudiante expresa: “a nosotros no nos quieren llevar a los campeonatos y esas cosas de gimnasia, y a los de la otra escuela sí”. La adolescente con un tono creciente de enojo cuenta que “la señora de gimnasia siempre dice que está ocupada, o algo (...) siempre se olvida o siempre tiene algo”.

Aquí se advierte, desde la visión de los actores que fueron transitando los diferentes formatos, los modos en que los cambios impactan y se resignifican al interior de las propias escuelas. En este proceso de resistematización³⁴ (Pinkasz,2013), los docentes y los estudiantes se ven impelidos a ser parte y dejar de serlo, según se prescriba, más allá de lo que esto signifique o el modo en que se lleve adelante. Por otro lado, la pertenencia a esa zona, a ese barrio, en relación a las construcciones sociales imaginarias compartidas, ubica límites en los que “entrar” y “salir del barrio” se constituyen en fronteras simbólicas que a la vez que discriminan mantienen a “unos” y “otros” diferenciados, clasificados y, en especial, manteniendo las demandas y necesidades en el propio territorio, ya que no es necesario ir al Municipio a reclamar, ahora el vecino lo hace en su propio barrio, en las mesas de gestión, en las que las instituciones educativas (provinciales y municipales) tienen un papel protagónico (Umpierrez, 2013b. Doc. de trabajo N°3).

6. La interpelación al Estado: nuevas y viejas subjetividades en tensión

Las reuniones de la mesa de gestión nos brindan una puerta de entrada a la pregunta por el sentido que adquiere, para distintos actores sociales, la experiencia de integrar en los STM centrándonos, en particular, en problematizar la apropiación que ellos hacen del espacio de participación. Los encuentros, coordinados por los representantes del municipio, acontecen en un clima de cordialidad y distensión. La palabra va transitando por un improvisado círculo en el que se ubican los presentes y, a medida hacen sus exposiciones, puede advertirse que los participantes hacen ‘oír su voz’ acerca de la realidad de las instituciones que representan.

En este sentido, resulta interesante señalar cómo son tematizadas aquellas cuestiones cotidianas que, bajo la modalidad de ‘demandas’ o ‘pedidos’ son dirigidos (y recibidos) por los representantes del municipio. Entre ellos, reviste especial importancia para los vecinos, las

³⁴ “Con ‘resistematización’ nos referimos a: la modificación de gran parte de su sistema normativo, la conformación de nuevos tipos institucionales y tipos de escuelas, a la alteración de los sistemas de autoridad y dependencia burocrática, a cambios en los perfiles profesionales y en la estructura curricular, al ingreso de nuevos públicos en el marco de procesos de expansión matricular. Por tanto remitirse a los estudios históricos que pusieron de manifiesto los procesos de sistematización en los orígenes de los sistemas educativos, puede ayudar comprensión de los recientes procesos de cambio de los sistemas educativos en la región”. (Pinkasz 2013: 120/121)

instituciones y demás actores sociales la presencia de basura en el barrio³⁵, cuestión que se materializa en un abordaje en las mesas de gestión de problemáticas barriales. Así lo manifiestan las intervenciones de tres integrantes:

- Nos preocupa el tema de la basura. Tenemos que coordinar actividades con barrios que estén muy afectados por esto. El año pasado hicimos [desde la Unidad Sanitaria] una bicicleteada y ‘búsqueda del tesoro’ para que se concienticen sobre no tirar basura en la calle (...).
- Se puede hacer una invitación a las escuelas para que participen en campañas de limpieza, a favor de la salud y para hacer una limpieza de los alrededores.
- Nosotros [desde el equipo de gestión de la escuela secundaria] estamos concientizando desde la escuela sobre la basura. Vamos a hacer una construcción ecológica a fin de año cerca de la escuela. Vamos a traer a gente de Misiones (...) para que nos enseñen unos días porque se puede hasta revocar con botellas y demás basura. Estaría bueno para que nos agrupemos todas las instituciones y aprendamos todos.³⁶

La buena recepción de la propuesta del sector educativo conduce a que el tema sea agendado por el Municipio para darle continuidad en la próxima mesa de gestión territorial. Un sólido consenso respecto de la entidad de ‘problema del barrio’, estrategias comunitarias que intentan dar solución y esbozos de una articulación institucional coordinada por el STM emergen como las nuevas aristas de la cuestión. Ahora bien, el eje de intervención ubicado en la ‘concientización’ que las intervenciones educativas parecen resaltar, logra cristalizar cierta naturalización acerca de las causas, en tanto que todas ellas aparecen asociadas a un escaso o nulo reparo de los vecinos que arrojan indiscriminadamente la basura a los espacios públicos. Sin embargo, nada se dice acerca de la inacción por parte del Estado quien, habiendo tomado nota de la basura arrojada y asumiendo que se trata de un problema de larga data, no genera (ni se le demandan) acciones adicionales que modifiquen, en algún sentido, la recolección de residuos en el sector, un espacio de su injerencia directa por ser un servicio público concesionado por el Estado. Luego de la mesa de gestión, la basura es un problema ‘del barrio’, causado ‘en el barrio’ y, por tanto, comienza a ser solucionado ‘por el barrio’ con la coordinación del Estado quien asume para sí un rol que se configura en torno de “hacer que los otros hagan” (Grimberg, 2008: 152).

En este sentido, no es un dato menor que sean las instituciones educativas quienes lideran la ‘concientización’ sobre las prácticas ‘deseables’. Una de ellas, del nivel secundario, señala que “somos conocidos por eso”, refiriéndose a “un proyecto interdisciplinario generado por el profesor de arte” en torno del

trabajo de los murales en la entrada con el uso de la técnica de mosaiquismo con material reciclado. La idea es poder hacer cestos de basura para el barrio, hay otros docentes que también

³⁵ Este tema se registra como objeto de tratamiento en dos años consecutivos: 2012 y 2013.

³⁶ Las expresiones corresponden al Registro de observación de Alves Y. de la reunión mesa de gestión del STM N°1, en el marco del Primer Registro Colectivo Int. Problem. Educativas, Facso, Unicen, 2013.

se engancharon con la idea que surgió desde plástica de cerrar el patio y ahora la idea también es pintarle el número a la escuela ya que no lo tiene.³⁷

La intervención concreta en torno de la basura se inscribe en una plataforma de sentidos que abarca mucho más: ‘trabajar para el barrio’ y ‘para la escuela’. Sin embargo, ambos aspectos asumen una tarea asociada a mejorar -cuando no dotar- de infraestructura a espacios públicos que, si estuvieran ubicados en otras zonas de la ciudad, estaría garantizados.

En el mismo sentido, una de las instituciones del sector presenta como principal obstáculo el acceso a Internet. “Nosotros queremos tener Internet. ¿No se nos puede compartir de algún lado? Hay muchas cosas formales que en la escuela debemos mandar por mail y no estamos pudiendo ahora”, expresa quien representa al equipo directivo de la escuela primaria. Lo que empieza a ser una descripción de situación, luego se transforma en una interpelación clara: “¿se puede hacer una extensión de Internet desde el STM a los demás establecimientos?” El representante de la Unidad Sanitaria del sector, por su parte, señala que “Nosotros tenemos internet porque ellos (refiriéndose al STM) nos prestan”. La docente agrega que “Si tenemos que pagar para ayudar a eso no tenemos problema, nos pondremos a trabajar, vender cosas con los chicos”. El representante del municipio agenda diciendo “Bueno, lo vamos a ver”.³⁸

No es un dato menor que esta solicitud acontece en tiempos donde los estudiantes y docentes disponen de netbook asociadas a la implementación del Programa Conectar Igualdad³⁹. Relacionado con esto, la directora de la Secundaria señaló en una entrevista que, si bien todos los estudiantes tienen sus máquinas, la disponibilidad que tiene la institución es de un único equipo de modem que, además está instalado en una de las dos sedes (separadas por una distancia de treinta cuadras).

Así, el pedido de un modem o la concientización del tratamiento de la basura son acciones que, por pequeñas, resultan reveladoras de grandes cambios aludidos por Grimberg en el plano de “los dispositivos institucionales de producción de la subjetividad” y que, según señala ella misma, “involucran de un modo directo a la educación y a la pedagogía” (Ob. Cit.: 14). Apuntamos con ello al modo en que las intervenciones comunitarias tienden a opacar el carácter determinante de las condiciones materiales de este sector de la ciudad. El deterioro, el acceso restringido y la exclusión

³⁷ Las expresiones son extraídas del Primer Registro Colectivo en el marco del trabajo de campo Int. Problem. Educativas, Facso, Unicen, 2013. En particular, de la revista de Rodríguez A. de la entrevista con personal directivo de la escuela secundaria del sector.

³⁸ Los dichos se extraen del Registro de observación de Calvete L. de la reunión mesa de gestión del servicio Territorial N°1, en el marco del Primer Registro Colectivo, Int. Problem. Educativas, Facso, Unicen, 2013.

³⁹ El Programa Conectar Igualdad creado en abril de 2010 durante la presidencia de Cristina Fernández implementada en conjunto por Presidencia de Nación, Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), Ministerio Educación de Nación, Jefatura de Gabinete de Ministros y Ministerio Planificación Federal Inversión Pública y Servicios. El mismo pretende “recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país y contempla el uso de las netbooks tanto en la escuela como en los hogares de alumnos y de docentes.

de servicios públicos resulta ser atemperado en referencias que puntualizan exclusivamente a un capital cultural (Bourdieu, 1997) que los vecinos no disponen y que les impide advertir cuál es el lugar y el momento ‘correcto’ para colocar la basura en una ciudad. En un sentido similar, cuando los argumentos para solicitar la conexión a Internet acuden a que “muchas cosas formales (...) debemos mandar por mail” o bien “debemos trasladarnos a la otra sede” resultan igual de paradójicos que la enunciación del problema vaya acompañada de un ofrecimiento: “si tenemos que pagar (...) nos podremos a trabajar, vender cosas con los chicos”.

Las estrategias (asumir institucionalmente el costo económico de la infraestructura, incluso mediante la invocación del trabajo de los propios estudiantes) parecen inscribirse en la producción de una subjetividad que apunta a nuevos modos de interacción con el Estado. Al mismo tiempo que los actores parecen reconocer el STM como un espacio de exposición de las demandas éstas son siempre acompañadas con la exhibición de estrategias que han sido, o pretenden ser, puestas en acción como solución al problema que se enuncia. El Estado, en este caso, asume ser el oído atento y, en definitiva, quien habilita que sean puestas en práctica las soluciones propuestas por los mismos actores, asumiendo, en verdad, un rol de colaborador. Estas prácticas, lejos están de ser únicas y homogéneas. El relato del equipo directivo de la escuela secundaria presenta algunas decisiones que introducen matices a los modos en que se interactúan con el Estado.

En varias oportunidades se han enviado notas [al Consejo Escolar] con pedidos por los cuales no tienen respuesta. Y cuenta cómo en el último temporal dispuso suspender las actividades por una rotura en el techo del comedor (había peligro de electrocución). Recién con esa medida logró que tomen la decisión de acercarse con una solución provisoria (aunque conserva ‘la firme esperanza’ de que le den una solución permanente en poco tiempo).⁴⁰

La interrupción del dictado de clases oficia de mensaje que acciona mecanismos de resolución por parte del Estado. Sin embargo, estas decisiones acontecen en situaciones de emergencia que no logran ser capitalizadas para la interlocución con el Estado en la cotidianeidad que aparece atravesada por los reportes formales que se ‘deben mandar por correo electrónico’ desde una institución que no forma parte de la red.

7. La educación como ‘punta de lanza’ de la nueva ‘gestión de lo social’. Algunas reflexiones.

La descentralización de la gestión en los territorios locales y la inclusión educativa son dos de las aristas que prevalecen en la racionalidad de gran parte de las políticas públicas actuales. Ambas se inscriben en un universo de sentidos que apuntan a construir, al mismo tiempo, un rol para el despliegue “articulador” del Estado y la participación de la sociedad civil. Consecuencia de

⁴⁰ Expresiones extraídas del Primer Registro Colectivo en el marco del trabajo de campo para la materia Introducción a las Problemáticas educativas, Facso, Unicen, 2013. En particular, de la entrevista de Infantas Y. de la entrevista con personal directivo de la escuela secundaria del sector.

ello, son redefinidas gran parte de las prácticas y los significados que éstas asumen para los sujetos de modo tal de legitimar una forma de concebir el territorio, sus habitantes y sus prácticas que habilitan (e inhabilitan) prácticas sociales y urbanas.

En esta clave ha sido abordada la promesa de participación que suponen los STM: un reordenamiento territorial que incide en la dinámica social/barrial preexistente e inaugura una acción que pretenden innovar en las ya clásicas delimitaciones entre civilización y barbarie. En este caso, el trabajo ha pretendido subrayar los modos en que el sistema educativo y los actores educativos, en particular, son convocados y asumen un rol vinculado a ser ‘punta de lanza’ de un operativo no exento de tensiones y matices. La mirada puesta en el plano de lo simbólico, lejos de ser soslayado, apunta a la difusión de significados que buscan mediar entre quienes conservar la ciudad conquistada y quienes presumen el derecho de “incluirse” en el territorio.

Aquí se advierte, desde la visión de los actores que fueron transitando los diferentes formatos, los modos en que los cambios impactan y se resignifican al interior de las propias escuelas. En este proceso de resistemización, los docentes y los estudiantes se ven impelidos a ser parte y dejar de serlo, según se prescriba, más allá de lo que esto signifique o el modo en que se lleve adelante. Por otro lado, la pertenencia a esa zona, a ese barrio, en relación a las construcciones sociales imaginarias compartidas, ubica límites en los que “entrar” y “salir del barrio” se constituyen en fronteras simbólicas que a la vez que discriminan mantienen a “unos” y “otros” diferenciados, clasificados y, en especial, manteniendo las demandas y necesidades en el propio territorio, ya que no es necesario ir al Municipio a reclamar, ahora el vecino lo hace en su propio barrio, en las mesas de gestión, en las que las instituciones educativas (provinciales y municipales) tienen un papel protagónico.

Bibliografía

- Bourdieu (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona, España.
- Elías, N (1999) *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona, España.
- Feldfeber y Gluz “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “Nuevo Signo” *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011
Disponivel em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Grinberg, S. “Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección”. *www.psicoperspectivas.cl*. VOL. VIII, Nº 2, AÑO 2009, 293-308
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Grimberg, S. (2008) *Educación y poder en el SXXI. Gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila ed. Buenos Aires, Argentina
- Gravano, A. (1996) “Imaginario urbano, barrios mancha y calidad de vida en la ciudad intermedia, hacia un modelo de análisis”. En: *Intersecciones*, Nro. 2, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires; 51-61.

Gravano, A. (2003) *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Espacio editorial. Buenos Aires.

Gravano, A. (2013). *Apuntes de Antropología Urbana*. REUN-UNICEN.

Pinkasz, D. (2013) “Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 4 N°4 / 2013 / ISSN 1853-3744 Estudios e Investigaciones Pp120.

Rose, N “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno”. En *Revista Argentina de Sociología* 5 (8) ISSN 1667-9261 (2007), 111 a 150.

Silva Armando (2006) *Imaginario urbanos*. Arango editores.5ta reedición. Bogotá, Colombia.

Sosa R. (en prensa) “Explorar la trama institucional local: dinámicas, prácticas, visiones y sentidos. Reconstrucción del trabajo metodológico del Proyecto “La educación como práctica sociopolítica” Grupo IFIPRACD. Periodo 2008/2010. Presentación analítica de la Primera etapa (2008)”. En Chapato y Errobidart (Comp.) (en prensa) *La educación como práctica sociopolítica: los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Aportes para la comprensión de la educación bajo el imperativo de inclusión social*. Editorial: Miño y Dávila ISBN: 978-84-15295-55-6.

Sosa, R. (2013) La definición de prioridades educativas en ciudades intermedias La incidencia de los imaginarios sociales urbanos *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, ISSN-e 1696-7348, N°. 58, 2013, 19págs.

Tamarit, J. (1993): *Educación al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Bs. As, Miño y Dávila editores

Umpierrez, A. (en prensa) “Profundización. Traspasando la tensión superficial.”Reconstrucción del trabajo metodológico del Proyecto 2008/2010.Presentación y análisis de la 2da etapa. 2009. En Chapato y Errobidart (Comp.) (en prensa) *La educación como práctica sociopolítica: los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Aportes para la comprensión de la educación bajo el imperativo de inclusión social*. Editorial: Miño y Dávila ISBN:978-84-15295-55-6..

Umpierrez, A. (2013) “Escenarios y desafíos actuales en la formación de grado en Comunicación Institucional”. *Razón y Palabra*. N° 82- Marzo - Mayo 2013. Monterrey, México. www.razonypalabra.org.mx ISSN 1605-4806.)

Umpierrez, A. (2013b)

Documento de trabajo N° 3. “El nivel secundario en perspectiva: de la conformación del nivel a la obligatoriedad” Inédito.

Documento de trabajo n° 4. El mapa oficial de localización de las escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría. Inédito.

Documento de trabajo N°5 “Olavarría, los jóvenes y la educación secundaria desde la mirada de la gestión municipal”. Inédito.

Umpierrez, A. (2012) El sistema educativo como muralla ¿Directores gendarmes? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* - Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario (ISSN 1851-6297) número 7 Año 8. Pp.107-129 (Año 2012).

Umpierrez, A. (2009) *El acceso a una carrera universitaria de profesorado en una universidad regional: entre elecciones y oportunidades de un campo ocupacional, determinaciones y autonomías, sujetos y contextos*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Ciencias Sociales y Educación. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Inédita.

Municipalidad de Olavarría: www.olavarria.gov.ar visitada el 01/02/14

Diario digital Gente y ciudad- <http://genteyciudad.com.ar> – Visitada el 10/01/14

Diario El Popular- <http://www.elpopular.com.ar/> - visitada el 12/02/14

Diario Infoeme- <http://www.infoeme.com.ar/> - visitada el 10/01/14

www.desarrollosocial.gov.ar/p_territoriales/territ_03.asp. Visitada el 01/11/10.