

Propuesta temática seleccionada: Poder, dominación, fuerza, violencia.

Título del trabajo: La escuela y el gobierno de los niños y adolescentes pobres: agentes y racionalidades políticas en la provincia de Buenos Aires.

Nombre y Apellido: Magdalena Cafiero

E-mail y teléfono: malecaf@hotmail.com, (0221) 483-2321

Dirección Postal: calle 44 n° 827, dpto. 2° B, La Plata. CP: 1900.

Afiliación institucional: Universidad Nacional de La Plata.

Resumen.

En el marco de los procesos de transformación del Estado, de empobrecimiento y polarización social de las últimas décadas en la Argentina, surgen en el ámbito educativo nuevos problemas de gobierno, y renovadas formas de dar respuesta a los mismos. Nos interesa indagar cómo la “exclusión escolar” o “deserción escolar” de niños y adolescentes pobres se construyen como problemas de gobierno desde los discursos vigentes en el campo de la política educativa, qué intervenciones se proponen y cuáles son las racionalidades políticas que las sustentan. Se observa en este contexto una apelación renovada a las familias y a la comunidad en alianza con la escuela como agentes centrales en la construcción de posibles respuestas al problema de la deserción escolar. Para abordar el tema de investigación se toman como objeto de análisis programas educativos estatales vigentes en la provincia de Buenos Aires, que tienen como objetivo la inclusión de alumnos en situaciones de pobreza y contemplan la articulación de la escuela con otros agentes de la comunidad y/o con la familia.

Introducción.

El siguiente trabajo apunta a explorar las formas y mecanismos contemporáneos destinados al gobierno de los niños y adolescentes pobres, y el lugar que ocupa la escuela en estas formas de gobierno, en el marco de las recientes transformaciones sociales y políticas.

Uno de los cambios fundamentales es la transformación del papel del Estado como agente de gobierno en la sociedad, a partir de la crisis del denominado Estado de

Bienestar¹, a mediados de la década del '70. Si bien este fenómeno se produjo a escala mundial, adoptó en los diferentes países características específicas. En Argentina, este proceso de transformación en la configuración y papel del Estado en la sociedad se profundizó durante la década de los '90².

Sin embargo, el hecho de que se reconfiguren los mecanismos de gobierno, como afirma Rose (1997), no significa que el neoliberalismo haya abandonado la “voluntad de gobernar”. Por el contrario, existe un programa de gobierno neoliberal con rasgos propios. El neoliberalismo no supone una omisión o una simple retirada del Estado de las funciones que anteriormente le habían correspondido; sino que contiene una estrategia activa de intervención en la que el Estado sigue presente (De Marinis, 1999)

Conjuntamente con este proceso de reconfiguración de los mecanismos de gobierno, se inició en Argentina un proceso de empobrecimiento y polarización social³. La sociedad se empobreció por la caída de los ingresos, pero al mismo tiempo, ese ingreso disminuido se distribuyó en forma cada vez más inequitativa, dando como resultado un proceso de creciente polarización social. Estas tendencias no se han revertido, sino que siguen definiendo la situación actual⁴.

Los procesos mencionados anteriormente implicaron un conjunto de transformaciones en el ámbito educativo y generaron renovados debates acerca de la función de la escuela en un contexto caracterizado por la pobreza creciente. Algunos estudios recientes plantean, a partir de estos procesos, la hipótesis de la fragmentación del sistema educativo⁵ (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) Frente a una mayor polarización social, las tendencias a la diferenciación de la oferta escolar se acentúan, dando lugar a procesos de fragmentación. Así como existe una brecha social cada vez

¹ Algunos autores han mostrado las especificidades del desarrollo de este modelo de Estado en Argentina (Golbert, 1988) que se desarrolla fundamentalmente a partir de la década del '40 y su “crisis” puede ubicarse desde 1976 (Sidicaro, 2002)

² Como resultado de este proceso, el Estado nacional dejó de ser productor directo de bienes y servicios en las áreas relativas al bienestar como salud, educación, vivienda, previsión social, y éstas han pasado a ser asumidas por los estados subnacionales, las empresas privadas y organizaciones de la sociedad civil (Oszlak, 2000).

³ Las altas tasas de desempleo, la caída de los salarios, la precarización creciente del trabajo, el empobrecimiento de las capas medias que se sumó a los bolsones de pobreza ya existentes y la pérdida de los beneficios ligados a los puestos de trabajo, son algunos de los datos salientes de este proceso (Kessler y Espinoza, 2003)

⁴ Según datos del INDEC en mayo de 2003 en el Gran Buenos Aires, las personas bajo la línea de pobreza alcanzaron el 52% de la población. En el primer semestre del año 2004 en Gran Buenos Aires el porcentaje de la población menor de 14 años pobre era del 59 %.

⁵ Éstos retoman la hipótesis de Braslavsky (1985) acerca de la segmentación de la oferta educativa, es decir, la existencia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales.

más amplia entre los grupos pobres y los ricos, las escuelas a las que los distintos grupos sociales asisten se diferencian cada vez más entre sí, y atienden a públicos cada vez más homogéneos. La educación pública ha pasado crecientemente a ser un circuito para sectores medios bajos y bajos. En este marco, a las escuelas a las que asisten las clases más bajas se le asignan nuevas funciones sociales como la contención, la asistencia y el control del riesgo social.

En este contexto de fragmentación social y educativa y de mutación en los modos de intervención del Estado, nos preguntamos acerca de las transformaciones en los mecanismos de gobierno en la sociedad actual y en el campo específico de la educación.

En este caso, nos interesa indagar cómo la “exclusión escolar” o “deserción escolar” de niños y adolescentes pobres se construyen como problemas de gobierno desde el campo de la política educativa, qué intervenciones se proponen y cuáles son las racionalidades políticas que las sustentan. Se observa en este contexto una apelación renovada a las familias y a la comunidad en articulación con la escuela como agentes centrales en la construcción de posibles respuestas al problema de la deserción escolar.

Para abordar este tema tomamos como objeto de análisis documentos de programas educativos estatales vigentes en la provincia de Buenos Aires, que tienen como objetivo la inclusión de alumnos en situaciones de pobreza y contemplan la articulación de la escuela con otros agentes de la comunidad y/o con la familia.

Problemas contemporáneos de gobierno en el campo educativo.

Según Miller y Rose (1990) la misma existencia de un campo de asuntos que se constituyen en objeto de la intervención de la política deben ser explicados: los asuntos que animan la política no son evidentes por sí mismos. El concepto de racionalidades políticas refiere justamente a los campos discursivos en el marco de los cuales se produce una conceptualización del ejercicio del poder. El gobierno se vuelve posible sólo a través de mecanismos discursivos que representan el dominio a ser gobernado como un campo inteligible con sus límites y características. Las racionalidades políticas son matrices discursivas relativamente sistemáticas a las cuales el gobierno está articulado: el lenguaje particular en el que son construidas los objetos y objetivos, la gramática de los análisis y prescripciones, el vocabulario de los programas de gobierno, los términos en los que se establece la legitimidad del gobierno.

Pero el gobierno no es sólo una cuestión discursiva. Es también una cuestión de intervención. La especificidad del gobierno radica en la compleja interacción entre los procesos de representación y de intervención. Las tecnologías de gobierno constituyen los mecanismos reales a través de los cuales las distintas autoridades buscan dar forma, normalizar e instrumentalizar la conducta, pensamiento, decisiones y aspiraciones de los otros, a fin de lograr los objetivos que ellos consideran deseables (Miller y Rose, 1990).

En los últimos años en nuestro país, la exclusión y la pobreza han pasado a ocupar un lugar central en los discursos políticos. La escuela aparece frecuentemente asociada, en diversos sentidos, a estos problemas. Se apela a la escuela como un ámbito posible para mitigar situaciones de pobreza, como el lugar en el que los niños “de la calle” deben estar, como un espacio de protección de los niños pobres.

En este marco, aparecen nuevos tópicos en los discursos educativos y se construyen nuevos problemas de gobierno⁶. La exclusión y la deserción escolar⁷ y las condiciones en las que llegan los alumnos a la escuela⁸ aparecen, en los discursos de especialistas, en los medios de comunicación y en informes oficiales y de los gremios docentes, como temas de preocupación recurrentes. Estas cuestiones se construyen como problemas de gobierno y dan pie a la formulación de una serie de intervenciones.

Desde el ámbito oficial, el problema de la deserción escolar se construye y explicita a través de los documentos oficiales, los proyectos y las estadísticas educativas.

En un informe estadístico se lee: *“Pese al alarmante incremento de niños y jóvenes en situación de pobreza [entre 1995 y 2004] se han mantenido las tasas de escolarización⁹, lo que denota la permanencia de los sectores más desfavorecidos en el*

⁶ Entendemos el concepto de gobierno en un sentido amplio como “la conducción de la conducta”, es decir una forma de actividad que procura modelar, guiar o afectar la conducta de una o varias personas. El gobierno es una actividad que puede concernir a la relación de uno con uno mismo, a relaciones interpersonales privadas que comprenden alguna forma de control u orientación, a las que tienen lugar dentro de instituciones sociales y comunidades y, por último a las que se ocupan del ejercicio de la soberanía política (Gordon, 1991).

⁷ No es objeto de este estudio hacer una reflexión teórica acerca del concepto “deserción escolar”. Tomamos esta categoría de los discursos vigentes en los medios de comunicación, informes oficiales y especialistas del campo. Generalmente, estos actores hacen referencia a la “deserción escolar” para dar cuenta la asistencia “irregular” de los niños pobres a la escuela (inasistencias reiteradas, abandono temporal o definitivo de la escuela, relacionado a la situación de pobreza de las familias).

⁸ Los alumnos ingresan a la escuela en una situación cada vez más precaria –niños cada vez más pobres, familias que no pueden sostener económicamente la escolaridad, la alimentación, la vestimenta de sus hijos.

⁹ Fundamentalmente en el nivel EGB.

*sistema educativo. Esto nos permite afirmar que el sistema educativo provincial está sosteniendo con mucho esfuerzo la cobertura lograda en los últimos años”.*¹⁰

Por su parte, los discursos gremiales discuten los datos oficiales y elaboran sus propios informes sobre el problema de la deserción escolar. Un relevamiento del gremio docente de la provincia¹¹ informó que a comienzos del ciclo lectivo del año 2004, hubo muchos menos inscriptos que el año anterior¹² lo que marca una tendencia a la disminución de la matrícula en la educación básica.

También desde documentos oficiales se subraya la necesidad de incluir a los alumnos que viven en situación de pobreza en el sistema educativo, frente a un diagnóstico que sostiene que “el sistema educativo está afectado por la crisis nacional”¹³. Se establece como una problemática educativa prioritaria de la provincia “el desafío de educar en la extrema pobreza, la necesidad de una mayor inclusión y retención de los alumnos en el sistema educativo”¹⁴. Para esto, se proponen acciones que tienden a “garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes, mejorar los índices de retención, reincorporar a los chicos que dejaron la escolaridad”¹⁵

Los debates alrededor de estos temas dan cuenta de una preocupación creciente respecto de la deserción escolar por diversos grupos del campo educativo. La deserción escolar y la pobreza se construyen como un problema de gobierno educativo y funcionan como fundamento para la formulación de estrategias de intervención que tiendan a la inclusión.

Este nuevo énfasis en la inclusión desde las políticas educativas puede tener diversas lecturas. Tiramonti (2004) señala que, después de los ‘90, en los discursos desde el cual el Estado interpela a las escuelas comienza a vislumbrarse la asociación entre educación y control del riesgo social. A diferencia de otras épocas en las que el valor de la educación se actualizaba en la esfera política a través de la formación de una ciudadanía ilustrada capaz de internalizar el mandato de las democracias modernas, o en

¹⁰ Documento “Datos e indicadores provinciales. Cobertura del Sistema Educativo y pobreza”, 1995 – 2003, Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DGCyE - Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

¹¹ “Lo que debe ser para todos. 110.000 alumnos menos en las aulas bonaerenses”, Revista de SUTIBA *La Educación en nuestras manos*, N° 71, Mayo de 2004

¹² Aproximadamente 52.000 corresponderían a la EGB.

¹³ En referencia a la crisis de 2001 (Documento “Plan Integral provincia de Buenos Aires 2004-2007”)

¹⁴ Documento “Plan Integral provincia de Buenos Aires 2004-2007”.

¹⁵ Documento “Bases para el plan de educación provincia de Buenos Aires 2004-2007, Principales Líneas de Acción”.

el ámbito del mercado, a través de la formación de mano de obra para el empleo, hoy en día, se consensúan mayores inversiones en educación por su potencial control del riesgo social. En este razonamiento, los niños y jóvenes que concurren sistemáticamente a la escuela están protegidos de la tentación delictiva.

De este modo, desde los discursos de la política educativa parece estar configurándose un imaginario político de riesgo y de seguridad. La seguridad, constituye una tecnología de gobierno fundamental, en el marco de una racionalidad de gobierno neoliberal (Palamidessi, 1998).

Gobernar a través de la escuela, la familia y la comunidad:

Como afirmamos anteriormente, la inclusión y permanencia de los niños pobres en la escuela se presenta desde programas estatales como un objetivo a lograr. Para esto, se implementaron en la provincia de Buenos Aires una serie de programas estatales focalizados, que tienen entre sus objetivos contribuir a la inclusión escolar: mejorar la retención, los índices de asistencia, ampliar el acceso y la permanencia de los alumnos en la escuela.

Este tipo de programas focalizados, destinados a compensar una carencia o problema específico de una población determinada, se inscriben en la línea de política educativa implementada a partir de la última reforma educativa argentina. La implementación de un conjunto de programas focalizados en el marco la crisis del denominado Estado de Bienestar, significaron un cambio en la pretensión universalista de las políticas educativas y, de este modo, una modificación en la lógica en la que se fundaba la intervención del Estado (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998). Esta transformación supuso una redefinición del sujeto de gobierno, a partir de la interpelación de los destinatarios de las políticas estatales ya no en su condición de ciudadanos, sino como sujetos de la necesidad (Duschatzky y Redondo, 2000).

Continuando con la lógica instalada a partir de la reforma, los programas educativos que se desarrollan actualmente en la provincia de Buenos Aires, apuntan a desarrollar una serie acciones focalizadas para dar respuesta a necesidades de diversos tipos: salud, alimentación, ayuda financiera, recreación, capacitación a las familias.

Los destinatarios de los diferentes programas son niños y jóvenes escolarizados o que no asisten a la escuela, que se encuentran en situaciones sociales y educativas

desfavorables. Las instituciones incluidas en estos programas son escuelas a las que asisten alumnos pobres, en general ubicadas en el conurbano bonaerense.

Presentamos aquí una primera aproximación a algunos de los aspectos característicos de las formas contemporáneas de gobierno en la educación. Tomamos como objeto de análisis programas estatales focalizados vigentes en la provincia de Buenos Aires que tienen como objetivo la inclusión en el sistema educativo de niños y jóvenes en situación de pobreza. Analizamos específicamente los programas “Todos a estudiar”, “Todos a la escuela aprendiendo” y “Patios abiertos en las escuelas”.¹⁶

La resignificación de la alianza escuela-familia.

Históricamente, las familias tuvieron un lugar central en articulación con la escuela, para el gobierno de los niños pobres, en particular, y de la población en general. La intención de introducir hábitos morales en las familias a través de la escolarización formó parte de una estrategia filantrópica (Donzelot, 1977). Desde entonces, constituye una de las imágenes más duraderas de la moderna relación entre escuela y familia: el papel del niño como una *cadena* transmisora de las normas sociales de la escolarización hacia el bastión de la familia (Hunter, 1998).

En la Argentina, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en un contexto de masiva llegada de inmigrantes europeos y de generalización del pauperismo urbano también se constituyó un “poder tutelar” sobre los pobres apelando a la escuela como medio para la difusión de pautas y el gobierno de la familia. Esta forma de intervención

¹⁶ Los tres programas analizados se implementan desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. “Todos a estudiar” es la implementación de un programa nacional a nivel provincial. Propone la inclusión a la escuela de aquellos niños y adolescentes que, por diversos motivos, nunca ingresaron al sistema educativo o abandonaron. Pretende apoyar a escuelas y capacitadas para constituirse en “instituciones inclusoras” recibiendo asistencia técnica y financiera. Establece como meta la inclusión de todos los niños y adolescentes de 11 a 18 años que han quedado fuera de los circuitos educativos. “Todos a la escuela aprendiendo. Un compromiso de la comunidad educativa” es un programa que surge como convenio entre la DGCyE y UNICEF, desde el que se evalúa y monitorea diversos programas vigentes en la provincia. En el marco de este programa se elaboraron cartillas informativas destinadas a las familias. El programa “Patios Abiertos en las escuelas” se propone apoyar las iniciativas de los jóvenes. La población destinataria son jóvenes insertos o no en el sistema escolar, comprendidos en la franja etaria de los 11 a los 21 años. La propuesta se dirige también a organizaciones o actores sociales extra escolares de la comunidad en la que se insertan las instituciones participantes. Estos objetivos se intentan lograr mediante la elaboración de proyectos por los jóvenes en articulación con organizaciones de la comunidad. La particularidad del programa consiste en que los proyectos se llevan a cabo durante los fines de semana, modificando el uso convencional del tiempo y el espacio escolar.

formó parte de la corriente médico higienista que usó a la escuela como instrumento difusor de los comportamientos deseados¹⁷. Los niños debían ser medios para “introducir la civilización en el hogar” y los miembros de las familias se convertían así en conductores de las normas estatales en la esfera privada (Torrado, 2003)

Actualmente, se observa una renovada apelación a esta alianza entre las familias y la escuela en los discursos educativos y en los programas estatales.

La familia es definida desde los programas como un agente principal de la educación de los niños:

*“[El compromiso de la escuela] ... sería una manifestación estéril sin la participación de las familias. Día a día, al colaborar con los aprendizajes escolares, la familia contribuye al éxito del proceso educativo de sus chicos. El Estado bonaerense, las escuelas y las familias tenemos hoy un compromiso indelegable: trabajar juntos para que los niños y las niñas vayan a la escuela, aprendan más y mejor, y tengan un futuro con mayores oportunidades.”*¹⁸

Para lograr el compromiso de las familias, se lleva adelante una campaña de distribución de cartillas en las escuelas públicas dirigidas a los padres en las cuales se especifican los compromisos asumidos por la escuela (enseñanza de contenidos básicos) y las responsabilidades de las familias respecto de la educación (enviar a los chicos a la escuela todos los días, ayudarlos a organizar su tiempo, comunicarse regularmente con la escuela y con los docentes, etc.):

*“Los equipos directivos de cada escuela, por recomendación de la cartera educativa, deberán concretar encuentros de diálogo con los padres o sesiones de lectura de la cartilla compartida con ellos, para luego comentar y evaluar los propósitos y compromisos que allí se detallan. La entrega de la mencionada cartilla apunta a fortalecer activamente a los tres actores principales en la tarea de educar: las familias, los docentes y el Estado provincial”.*¹⁹

¹⁷ Como la higiene o el ahorro. Se privilegió entonces la educación de las niñas y las jóvenes porque se consideraba que, a través de la mujer se podrían introducir más fácilmente en la vida doméstica las normas de una vida sana, regular y disciplinada.

¹⁸ Documento del programa “Todos en la escuela aprendiendo” DGEyC – UNICEF, 2005.

¹⁹ Documento del programa “Todos en la escuela aprendiendo” DGEyC – UNICEF, 2005.

En estos párrafos puede leerse una apelación a la responsabilidad y compromiso de las familias en la escolarización de los hijos. Es necesario explicitar y redefinir la articulación entre la familia y la escuela, remarcando los deberes y responsabilidades de ambas partes. Pareciera que el entramado institucional moderno, en el cual la familia y la escuela eran dos eslabones principales, ya no opera a partir de una *relación analógica* (Deleuze, 1991). En este entramado moderno, cada institución operaba en base a las marcas subjetivas previamente forjadas, lo cual les proveía un alto grado de eficacia. La escuela trabajaba sobre las marcas familiares; la fábrica sobre las modulaciones escolares, y así sucesivamente (Corea y Lewkowicz, 2004). Las instituciones parecen compartir cada vez menos un lenguaje común: es necesario explicitar cuáles son las condiciones previas necesarias para que la escuela pueda operar.

Estos aspectos parecen dar cuenta de una resignificación del lugar de la familia, en “alianza” con la escuela, en los sectores pobres, quizás una redefinición de los fundamentos que sustentaban este pacto. Cabe preguntarse si este cambio en los fundamentos de la relación se produce de igual forma en otros sectores sociales y si la apelación desde los programas a las familias como actores principales forma parte de una nueva, más que nueva, renovada tecnología de gobierno para los sectores pobres.

La diversificación de agentes que se ocupan de la educación.

El gobierno del liberalismo avanzado se caracteriza, entre otros aspectos, por la *pluralización de las formas de gobierno* (Rose, 1997). La *pluralización de las formas de gobierno* consiste en una tendencia a la “des-gubernamentalización” del Estado y a la “des-estatalización” del gobierno a partir de la proliferación de un conjunto de organizaciones autónomas, no sólo organizaciones del mercado sino también “no gubernamentales”.

Estas organizaciones asumieron una serie de responsabilidades relacionadas con la provisión de servicios públicos y con funciones reguladoras. Estas tecnologías afirma Rose (1997) no tienen su origen o principio de inteligibilidad en el Estado, sin embargo, han hecho posible gobernar de un modo “liberal avanzado”, han proporcionado una plétora de mecanismos indirectos que han hecho posible introducir los objetivos de las autoridades políticas, sociales y económicas en el interior de las

elecciones y compromisos de los individuos situándolos en redes reales o virtuales de identificación a través de los cuales pueden ser gobernados.

En nuestro contexto, vemos que así como desde el Estado se desarrollan una serie de programas destinados a la inclusión, varias organizaciones llevan adelante una serie de acciones para lograr que los niños pobres accedan y permanezcan en la escuela. Desde algunas asociaciones no estatales, como organizaciones de desocupados o agrupaciones políticas se reclama el derecho al trabajo a la par que el derecho a la educación, desde otros sectores, como ONG y voluntarios religiosos, se ofrecen diversas acciones educativas (de alfabetización, de apoyo escolar, distintos tipos de cursos) destinadas a asistir a los chicos pobres, con el objetivo de lograr su inclusión en el sistema educativo.

No interesa ver cómo se interpelan estos actores diversos desde los programas educativos y qué formas de articulación, regulación y acción se proponen. Hay en los programas una apelación a la “sociedad civil” o a “la comunidad educativa” como actores fundamentales en articulación con la escuela para la resolución de los problemas educativos.

En los documentos puede leerse:

*“... la escuela invitará a sumarse a representantes de por lo menos dos organizaciones de la comunidad, (...) organizaciones juveniles y referentes comunitarios ...”*²⁰

*“[el programa tiene] ... la intención de incorporar organizaciones o actores sociales extra-escolares de la comunidad en la que se insertan las instituciones participantes”*²¹

*“[se espera] ... producir un cambio en la relación de la institución escolar en términos de su conceptualización por parte de la comunidad, transformándolo en un referente barrial. Por ello se espera que el impacto afecte no sólo a un número importante de jóvenes, sino también a actores sociales ubicados por fuera de la comunidad escolar.”*²²

²⁰ Documento del programa “Todos a Estudiar”, implementación en la provincia de un plan nacional.

²¹ Documento del programa “Patios Abiertos”

²² Documento del programa “Patios Abiertos”

El énfasis en la convocatoria a la “comunidad” puede interpretarse como un indicio de “retorno de la filantropía” (Tiramonti, 2003) desde el cual se reenvía al sector privado parte de las responsabilidades sociales, en el marco de un discurso que convoca a la solidaridad, al mismo tiempo que a la desestructuración de las representaciones que asocian al Estado con la satisfacción de las demandas sociales.

La incorporación de la “comunidad” en los programas como actor principal implica cambios en el rol del Estado como agente de gobierno, que no parece haberse desentendido del gobierno de estas iniciativas que se generan por fuera de su red institucional. Al mismo tiempo que se diversifican las acciones comunitarias dirigidas a atender el problema de la escolaridad de niños y adolescentes pobres, el Estado interviene en las acciones de estas organizaciones, fundamentalmente mediante la incorporación de estas actividades en los programas estatales, a través del financiamiento y también estableciendo mecanismos de evaluación. En este sentido Rose (1997) afirma que el proceso de pluralización de formas de gobierno está acompañado por la emergencia de medidas destinadas al gobierno de estas entidades. Al tiempo que se les otorga cierta autonomía para tomar decisiones y la responsabilización de sus acciones, las acciones de estas entidades están reguladas.

Por otro lado, también aparecen agentes supranacionales de gobierno, como los organismos internacionales, que definen en gran medida líneas de política y financian programas estatales²³.

En este sentido, el gobierno de las familias y los niños se lleva a cabo mediante una pluralidad de formas y agencias de gobierno, que no sólo incluyen al Estado sino que abarca una variedad de agentes, como las organizaciones “no gubernamentales” o los organismos internacionales. Esto daría cuenta de una diversificación de agencias en el campo de la educación, específicamente en el logro del objetivo de la escolaridad. Esta red, se conforma por asociaciones no estatales y asociaciones estatales. En este punto, cabe preguntarse si el Estado efectivamente está mostrando signos de debilitamiento frente a la presencia de otros actores o a su incapacidad simbólica/ material, o si este fenómeno implica una mutación de la estrategia estatal en el control y el logro de la inclusión de los niños en el sistema educativo.

²³ Nos referimos a aquellos programas que se elaboran en convenio con otras agencias como UNICEF o a los que son financiados por el BID.

A modo de cierre.

Nos propusimos aproximar, de forma preliminar, a los cambios que parecen estar surgiendo en las formas de gobierno contemporáneas. Específicamente nos interesa ver qué lugar tiene la escuela en este proceso de reconfiguración de los agentes y mecanismos de gobierno, en el marco de un programa de gobierno neoliberal. Más allá de interpretar el proceso contemporáneo como una reducción de la injerencia del Estado en la sociedad, creemos pertinente analizar qué actores se convocan desde las políticas educativas, y qué lugar adopta el Estado a partir de estas nuevas articulaciones.

Describimos cómo desde los programas focalizados se apela a las familias y a la comunidad como actores centrales en la educación de los sectores pobres. Una primera lectura de estos programas nos habilita a preguntarnos si la apelación a las familias y a la comunidad desde los programas educativos forma parte de una economía de gobierno por parte del Estado, es decir de una “retirada” del Estado, de acuerdo a la racionalidad liberal avanzada, o si constituye una tendencia a la modificación de los dominios gubernamentales del Estado en los sectores más pobres, en los que la escuela opera como canalizadora de un conjunto de acciones cada vez más diversas (salud, asistencia, alimentación, educación) para un conjunto cada vez más variado de destinatarios (alumnos, niños y jóvenes no escolarizados, padres, madres, organizaciones de la comunidad).

Asimismo, parecen surgir nuevos énfasis en los discursos que refieren a la educación y la pobreza. La “inclusión” se impone como valor prioritario, como imperativo que urge y que fundamenta variadas estrategias de intervención del Estado. La meta de la inclusión, parece introducir una diferencia respecto del conjunto de valores e imperativos implantados a partir de la reforma educativa. Durante la década de los noventa, se instauraron a partir de las políticas focalizadas, valores como la equidad, el reconocimiento de la diferencia y la compensación de las desigualdades, que redefinieron el imaginario de la igualdad y la ciudadanía, como valores que dieron fundamento a los orígenes del sistema educativo. Actualmente, los valores instalados por la reforma siguen vigentes en los objetivos y en los discursos de política educativa de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, pareciera que actualmente desde la

política educativa se construye un nuevo horizonte de inclusión y de exclusión social de los grupos más pobres.

Bibliografía:

- Birgin, A., Dussel, I., Tiramonti, G. (1998) ‘Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas’ Revista *Propuesta Educativa* Año 9 N° 18. Ediciones Novedades Educativas, FLACSO, Buenos Aires.
- De Marinis, Pablo (1999) ‘Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)’. En: Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.), *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Donzelot, Jaques (1977) *La Policía de las Familias*. Ed. Pre-Textos, Valencia.
- Duschatzky, Silvia Y Redondo, Patricia (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*. Paidós, Buenos Aires.
- Golbert, Laura (1988) ‘El Welfare State a la Argentina’ en: *La Ciudad Futura*, Revista de Cultura Socialista N° 12, Buenos Aires.
- Gordon, Colin (1991) ‘Governmental rationality: an introduction’. En: Burchell, I., Gordon, L., Miller, P. (eds.): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Hunter, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Corredor-Pomares, Madrid.
- Kessler, Gabriel y Espinoza, Vicente (2003) ‘Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires’, Serie Políticas Sociales N° 66, CEPAL, Santiago de Chile.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Oszlak, Oscar (2000) ‘El mito del Estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina’. Trabajo presentado al IV Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración pública, Santo Domingo.
- Palamidessi, Mariano (1998) ‘La producción de los sujetos de la educación. El “gobierno económico” y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad’. *Revista Propuesta Educativa* Año 9 N° 19. Ediciones Novedades Educativas, FLACSO, Buenos Aires.
- Rose, Nikolas (1997) ‘El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo’. En: *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura* N° 29.
- Rose, Nikolas y Miller, Peter (1990) ‘Governing economic life’ en *Economy and Society* n° 19.
- Rose, Nikolas y Miller, Peter (1992) ‘Political power beyond the State: problematics of government’. En: *British Journal of Sociology* (43), 2.
- Sidicaro, Ricardo (2002) *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989 -2001)* Buenos Aires, EUDEBA, Libros del Rojas.
- Tiramonti, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO, Buenos Aires.

- Tiramonti, Guillermina (2003) ‘Dossier: La escuela en la construcción de hegemonía’, en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 26, FLACSO/Novedades Educativas, Bs. As.
- Tiramonti, Guillermina (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Torrado, Susana (2003) *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.