

La política educativa de la restauración conservadora: de la integralidad de los derechos a la desarticulación de lo común.

Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano.

Cita:

Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano (2019). *La política educativa de la restauración conservadora: de la integralidad de los derechos a la desarticulación de lo común*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/530>

La política educativa de la restauración conservadora: de la integralidad de los derechos a la desarticulación de lo común.

Autores: Nora Gluz (UNGS-UBA) e Inés Rodríguez Moyano (UBA-UNAHUR)

Eje 5: Estado y Políticas Públicas

Mesa 90: Desigualdades sociales, políticas públicas y escolarización

Resumen

En el campo académico existe cierto consenso en reconocer que las orientaciones de las políticas para garantizar el derecho a la educación a partir de la gestión del gobierno de la Alianza Cambiemos en diciembre 2015, retrotraen los derechos restituidos y/o conquistados en el período denominado como “posneoliberal”. En el campo educativo estos logros fueron producto de una serie de intervenciones orientadas a construir como horizonte de sentido la integralidad de los derechos y la igualdad de las prestaciones, o sea, el universalismo en su sentido más cabal.

En esta ponencia nos proponemos analizar la reorientación de las políticas de atención a las desigualdades a nivel nacional y el modo como esas transformaciones desarticulan los avances tendientes a la universalización no sólo en términos de la cobertura sino de la igualdad educativa y avanzan en una serie de medidas que profundizan las brechas de desigualdad. La principal expresión de este proceso es la desarticulación de las orientaciones comunes preexistentes y jerarquización de las prestaciones estatales a través de las cuales se pretende garantizar el derecho a la educación a través de la transformación de los mecanismos de asignación de los recursos y el reforzamiento de los dispositivos de responsabilidad institucional por los resultados en las políticas vigentes.

Los debates aquí presentados son el resultado preliminar del proyecto UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”, con sede en el IICE-UBA.

Palabras clave: derecho a la educación, políticas socioeducativas, desigualdades sociales y escolares

1- Introducción

En el campo académico existe cierto consenso en reconocer que las orientaciones de las políticas para garantizar el derecho a la educación a partir de la gestión del gobierno de la Alianza Cambiemos en diciembre 2015, retrotraen los derechos restituidos y/o conquistados en el período denominado como “posneoliberal”. En el campo educativo estos logros fueron producto de una serie de intervenciones orientadas a construir como horizonte de sentido la integralidad de los derechos y la igualdad de las prestaciones, o sea, el universalismo en su sentido más cabal.

En esta ponencia nos proponemos analizar la reorientación de las políticas de atención a las desigualdades a nivel nacional y el modo como esas transformaciones desarticulan los avances ~~en la construcción de lo común~~ tendientes a la universalización no sólo en términos de la cobertura sino de la igualdad educativa y avanzan en una serie de medidas que profundizan las brechas de desigualdad. Su principal expresión es la desarticulación de las orientaciones comunes preexistentes y la jerarquización de las prestaciones estatales a través de las cuales se pretende garantizar el derecho a la educación, que se produce en la articulación entre la transformación de los mecanismos de asignación de los recursos y la centralidad que adquieren las estrategias políticas que devuelven la responsabilidad institucional por los resultados.

Los debates aquí presentados son el resultado preliminar del proyecto UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”, con sede en el IICE-UBA.

La ponencia se articula en tres partes. En la primera, caracterizamos los debates acerca de los patrones de sociabilidad que configuran las distintas concepciones acerca de la responsabilidad pública o individual respecto del bienestar, focalizando en las formas de intervención sobre las desigualdades en el campo escolar que caracterizaron la fase neoliberal de los años 90 y a la etapa de los gobiernos “de nuevo signo” en la región. En la segunda parte discutiremos la reestructuración de la agenda en la actual fase de restauración conservadora y analizaremos las principales orientaciones de las políticas vigentes tendientes a la desresponsabilización del Estado Nación a través de la retracción de la universalidad como orientación de las políticas y a la jerarquización de las prestaciones y reedición de lógicas asistencialistas, sectoriales y meritocráticas.

Por último, planteamos algunas hipótesis a través de las cuales explicar las condiciones de posibilidad—tanto históricas como coyunturales— de este proceso de rápida retracción de derechos.

2- Del “combate a la pobreza” a la reestructuración de lo común

Las concepciones acerca de cómo atender las desigualdades en educación, qué fenómenos se consideran parte de esas desigualdades y cuáles de ellos merecen atención pública involucra un modo de sociedad y de sociabilidad que, como señala Danani (2017), son políticamente constituidos y definen patrones de bienestar estrechamente vinculados a los ideales de orden social que las apuestas políticas contienen. Si bien estos debates son constitutivos de las sociedades modernas, se han recrudecido al amparo de las políticas neoliberales de los años 90 cuando la política social se redujo a la asistencia por la vía de un modelo de de-socialización de la protección y, por ende, de individualización de lo social (*ibid.*).

Como es sabido, la orientación de las políticas instauradas a partir del “Consenso de Washington”, dispuso formas específicas de intervención de los sectores excluidos a través de programas sociales focalizados que profundizaron las brechas de protección existentes al fundar las intervenciones en el llamado “combate a la pobreza”. Se establecieron pisos mínimos a garantizar y se dirigieron los recursos hacia los sectores más desaventajados para que alcanzaran esas posiciones, fragmentando la atención a poblaciones para evitar dar lo mismo a quienes no son iguales.

En el campo educativo, los principios neoliberales se materializaron en las políticas destinadas a garantizar la escolarización ampliada de 7 a 10 años con la Ley Federal de Educación (1993) y su sesgo economicista en dos sentidos: la falta de recursos monetarios fue considerado un factor determinante en la continuidad de los estudios y, simultáneamente; la educación se consideró el factor central para superar la pobreza material. Frente a este diagnóstico se diseñaron estrategias de intervención para los sectores en condición de pobreza diferenciadas de la política educativa más global.

La propia organización del Ministerio de Educación consagró la escisión entre las actuaciones hacia los sectores más pobres respecto de los otros, con la creación de dos subsecretarías: Información y Evaluación de la calidad educativa desde la que se diseñaron los nuevos contenidos y se reestructuraron niveles y ciclos del sistema educativo; y otra de políticas compensatorias desde donde se atendió a los escolares con menores niveles de ingreso a través de, centralmente, la entrega de recursos materiales: especias escolares (libros, útiles, guardapolvos) y becas estudiantiles. A través de las mismas se

propondrán “compensar” las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en la “población objetivo”: los más pobres entre los pobres. Estos serán considerados los “verdaderos” beneficiarios, separados del resto a través de minuciosos procesos de definición y detección tendientes a evitar la apropiación de los beneficios sociales de aquellos sectores con mayor capacidad de demanda y manejo de información promoviendo, paralelamente, nuevos mecanismos de control social y escolar de los sectores subalternos. La estigmatización de los estudiantes en condición de pobreza fue consustancial a estas intervenciones fundados en la individualización de la gestión del riesgo y la perspectiva “transitoria” de la situación de emergencia (Gluz et.al. 2018).

De este modo, y tal como lo muestra la investigación sobre esa etapa, la política pública alimentó esa desigualdad al moldear diferencialmente las necesidades de distintos grupos sociales a través de las respuestas políticas que se fueron construyendo desde el estado (Valencia Lomelí, 2008; Danani; 2008; Gluz, 2006; Feldfeber y Gluz; 2011). Se aseguraron sólo derechos “mínimos” estableciendo básicos a garantizar que restringieron las concepciones acerca de la ciudadanía y abonaron la estigmatización de los sectores más desprotegidos.

En lo educativo intervinieron simplificadaamente en tanto intentaron desde una concepción economicista aminorar desigualdades frente a la escuela: cómo se asocian origen social con posibilidad de acceso, permanencia y egreso; pero no consideraron las desigualdades al interior de la escuela: cómo ciertos atributos de la organización escolar, del trabajo pedagógico de las escuelas, sus contenidos; de los mecanismos de control de las familias y las presiones por la distinción entre otros, moldean la oferta y generan importantes diferencias y jerarquías entre las escuelas a la vez que condicionan las condiciones para el aprendizaje.

El periodo que se abre con la agudización de la crisis económica y política en el 2001, en convergencia con un proceso común a otros países de América Latina de crítica a las políticas de los ´90 y de recuperación de las funciones del Estado, dará lugar hacia finales de la década a un nuevo esquema de protección social y al despliegue de políticas tendientes a la ampliación de derechos. A partir del 2003 en Argentina se pusieron en marcha una serie de iniciativas que permitieron elevar las condiciones de vida de la población en el marco de intervenciones denominadas genéricamente “inclusivas” orientadas a extender el sistema de protección social hacia los grupos más desprotegidos, y ampliar su acceso a nuevas esferas del bienestar, prioritariamente a la escolarización.

A diferencia de las medidas destinadas a dichos sectores en la década de los noventa, las intervenciones del periodo 2003-2015 generaron al menos dos desplazamientos en el campo de la política pública: el primero, vinculado a atender a la lógica del derecho ciudadano y garantizar el acceso a prestaciones

equivalentes a los distintos sectores sociales en situación de vulnerabilidad; el segundo, la intención de configurar intervenciones de mayor integralidad para responder a problemáticas de exclusión que son inherentemente complejas.

Respecto de la primera cuestión, la reestructuración de las direcciones de nivel a escala del Ministerio Nacional y la subsunción de las políticas de atención a los grupos más desaventajados a las políticas generales implicó un primer avance hacia la universalización de las prestaciones. Aún en políticas que priorizaran los grupos más desaventajados en sus primeros pasos (la extensión de la jornada escolar por ejemplo, o la asignación de recursos materiales), la orientación fue común a todas las instituciones del nivel. En la misma línea, el fortalecimiento de las instancias de articulación federal a la par del fortalecimiento de los recursos nacionales hacia las provincias a partir de la Ley de Financiamiento educativo y de la unificación de la estructura del sistema a escala nacional a partir de la Ley de Educación Nacional fueron las estrategias para recomponer lo común en el escenario de un sistema educativo federal altamente diversificado (DINIECE, 2011, Gluz 2018). Asimismo, la superación de la perspectiva economicista de combate a la pobreza que focalizó las intervenciones a las transferencias materiales se expresó en los debates acerca de los factores institucionales tendientes a la expulsión de los sectores populares y a que se avanzara en orientaciones tendientes a la transformación de los regímenes académicos, la organización del trabajo docente, etc. En términos de los programas de transferencias de ingresos la creación de la Asignación Universal por Hijo para la protección social implicó un punto de inflexión en ambos sentidos. Instauró una lógica tendiente a la universalización de la protección social y de la articulación ministerial para garantizar derechos interrelacionados, avanzando sobre la lógica que en los primeros años se había restringido a ampliar la cobertura por ejemplo de las becas al erradicar los cupos, pero sin avanzar a la igualación de las prestaciones. Asimismo su puesta en marcha supuso la articulación de distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos (Gluz y Moyano, 2016).

Si en materia de políticas sociales, el universalismo interpela de modo genérico a todos los sujetos en tanto ciudadanos portadores de los mismos derechos estableciendo un horizonte de igualdad entre los individuos, las políticas particularistas, en cambio, fundan la protección en rasgos específicos de los grupos a partir de los cuales se hacen merecedores de determinados beneficios reduciendo la preocupación del status (igualdad) a un problema de cobertura. En efecto, y como ha demostrado la historia reciente, una política determinada puede ampliar los márgenes de cobertura e incluso, ofrecer

cobertura total, y aun así ofrecer una prestación diferenciada que mantiene intacta las distancias entre los grupos. En ese sentido, si bien no cabe duda que durante los “gobiernos progresistas” se produjeron modificaciones importantes en las políticas sociales que siguieron el patrón de expansión de la cobertura ampliando significativamente los mecanismos de protección social, las propias dinámicas sociales de luchas por la distinción, la persistencia de políticas específicas hacia poblaciones en condición de vulnerabilidad y las propias inercias en los modos de acción pública constituyeron frenos a la universalización en términos de igualdad en la educación . Tal como sugiere Danani (2017), la crítica a la retórica neoliberal, se centró en a la polémica *focalización-universalismo*, aunque este foco muchas veces cegó la mirada hacia otras formas tal vez mas ocultas de las desigualdades sociales: aquellas vinculadas la segmentación de las políticas y de las instituciones.

La AUH constituye un ejemplo de las tensiones entre la ampliación de la cobertura y las tendencias a la universalidad y la persistencia de prestaciones segmentadas. Por un lado se configuró como una política de seguridad social que trastocó los mecanismos de combate a la pobreza, instauró un nuevo paradigma de protección social ampliada y constituyó una de las medidas más progresivas de la región. Sin embargo, mantuvo mecanismos de control diferencial hacia los nuevos grupos sociales más propios de las políticas asistenciales. En primer lugar, la retención de un 20% del estipendio hasta la presentación anual de cumplimiento de las condicionalidades; en segundo lugar, su certificación en una Libreta Nacional de Seguridad Social construida bajo estrictas normas de seguridad para evitar cualquier alteración de información. Este modo de acción continuó posicionando por ende a los grupos más vulnerables bajo sospecha sosteniendo una retórica ciudadanizante (igualitaria) y una práctica subalternizante que refuerza miradas estigmatizantes sobre los grupos mas pauperizadas.

Pero también las políticas tendientes a desplegar transformaciones en las dimensiones selectivas de las organizaciones escolares, que se instalaron en la agenda común pero se restringieron a la implementación de políticas a baja escala sin lograr transformar la organización institucional en su conjunto (Terigi et al 2014; Gluz y Rodríguez Moyano, 2015). Esto fue especialmente visible en la escuela secundaria donde los debates acerca de incidencia de las matrices institucionales en las trayectorias escolares puso de relevancia la necesidad de revertir los procesos de selectividad social inscriptos en la organización escolar. Sin embargo, la transformación se ensayó en políticas focalizadas destinadas específicamente a grupos sociales desaventajados sin alterar el funcionamiento global del sistema, como las escuelas de reingreso en CABA, el Plan Fines a nivel nacional, los Centros de escolarización de Adolescentes y Jóvenes en la Provincia de Buenos Aires o el Convenio de Creación de Escuelas secundarias en

universiades nacionales. En todas estas iniciativas se avanzó en la cuatrimestralización, el régimen de asistencia por asignaturas y/o la existencia de roles específicos de acompañamiento a las trayectorias. En tercer lugar, la diferenciación operó de modo menos visible a través de las fuertes resistencias de determinados grupos de intereses así como de los límites impuestos por el deterioro de los servicios y de las instituciones públicas producto de las políticas de vaciamiento de la fase neoliberal. En palabras de Mostajo, “se hablaba de una “progresividad cuantitativa” que tenía como trasfondo una “regresividad cualitativa”, derivada del hecho de que quienes podían pagar servicios de mejor calidad o “sencillamente” fugar de los servicios públicos, lo hacían, y de ese modo, las instituciones públicas (*universalistas*) solo albergaban como beneficiarios efectivos a aquellos que no tenían la posibilidad de esa elección (Mostajo, 2000: 35). Los procesos de fragmentación escolar expresan de este modo la persistencia de prestaciones jerarquizadas aún bajo las políticas que propusieron fortalecer lo público, equiparar poblaciones integrándolas a la escuela y generando las bases a través de la seguridad social (la AUH) para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la LEN.

3- La reversión de las dinámicas tendientes a la universalidad en las políticas de la nueva derecha

El triunfo de la Alianza cambiamos y su ascenso al gobierno en diciembre 2015 implicó un cambio en las políticas de atención a las desigualdades de difícil aprehensión, es especial, por la falta de información pública precisa respecto de las discontinuidades de algunas políticas previas así como de las nuevas regulaciones de aquellas que continuaron pero transformando su sentido previo.

En el marco de la nueva gestión, identificamos al menos tres modificaciones en las orientaciones de política, en las líneas de acción propuestas y en los mecanismos de asignación de los recursos que promueven la desresponsabilización del Estado Nación a través de la retracción de la universalidad como orientación de las políticas; la jerarquización de las prestaciones que distinguen las intervenciones hacia distintos grupos sociales; la reemergencia de modos renovados de la lógica asistencialista, sectorial y meritocrática.

En primer lugar, frente a la universalización de las prestaciones del período anterior en base a la responsabilidad central del Estado Nacional, las políticas actuales retoman de la fase neoliberal el discurso del federalismo que en nombre de la autonomía de las jurisdicciones, retrotrae la responsabilidad nacional por lo común, en tanto cada provincia “decide” los programas que desea implementar en función

de los recursos que asigna la nación. De este modo, algunas políticas dejan de ser para todas las jurisdicciones y pasan a definirse en función de las líneas que cada provincia decida llevar a cabo en función de las ofertas nacionales quebrando las iniciativas preexistentes de reconstruir lineamientos comunes a través de los acuerdos federales concertados en el marco del Consejo Federal de Educación. En nombre del federalismo, se sostiene desde los inicios de la gestión, la necesidad de que las provincias elijan los programas de los que participan transfiriéndoles los recursos para su ejecución y desestructurando en muchos casos los equipos nacionales de acompañamiento y asistencia técnica. Esta tendencia, sumada a la subejecución presupuestaria en áreas relevantes del Ministerio y el desmantelamiento de algunas líneas de acción tales como el *Plan Nacional de Lectura* entre otros, denota una desresponsabilización del Estado nacional como garante del derecho a la educación y una tendencia hacia la fragmentación de la oferta educativa que resquebraja aquellas orientaciones comunes sobre las que había buscado avanzar la gestión de gobierno anterior. Por último, la desresponsabilización se expresa en el despliegue de políticas que tienden a la comunitarización.¹ Tal es el caso de las políticas vinculadas con la ampliación de la jornada escolar, que se extienden al nivel secundario. Sin ofrecer una clara perspectiva de inversión para lograr aquella extensión, el programa *La escuela sale del aula* (Res. CFE N° 318/17) plantea “encontrar nuevos espacios de trabajo” fuera del edificio escolar promoviendo la articulación “con municipios y organizaciones de la sociedad civil (clubes, instituciones artísticas, culturales y sociales, entre otras)” (MENyD, 2017). En el marco de las condiciones vigentes esta estrategia “probablemente constituye un serio embate al derecho a la educación al deteriorar las condiciones para la escolarización de los grupos más vulnerables ya que no podrían más que profundizar los procesos de segregación urbana como expresión de la fragmentación social iniciada en el marco de las políticas neoliberales, de difícil reversión” (Gluz, 2018).

En segundo lugar y también en relación al cuestionamiento a las políticas universales, se produce una jerarquización explícita de las prestaciones hacia distintos sectores sociales. Esto se evidencia por un lado en cómo la atención a las desigualdades se escinde en la arquitectura institucional del Ministerio Nacional volviendo a un esquema similar al de los años 1990 en el que se abandona la idea central de las medidas implementadas en el periodo anterior de reestablecer un piso común (Gluz, *et.al.*, 2018). En el año 2016, el organigrama presenta una nueva ruptura que lo retrotrae hacia el viejo esquema de corte compensatorio. Si bien se sostiene la DNPS, lo hace bajo una Subsecretaría ahora nominada de “Gestión

¹ Según Danani (2008) la comunitarización es un modo de responsabilización de los grupos primarios sobre la protección, ya sea de las comunidades locales o de las familias. Un modo típico de este fenómeno son las Ongs, en tanto se escinde lo público constituyendo una de las formas que adquiere la privatización.

Educativa y Políticas Socioeducativas”, que vuelve a aislar la atención de las desigualdades de la gestión de dimensiones centrales del sistema escolar, al establecerse de modo separado la Subsecretaría de Innovación y Calidad Educativa en el marco de la cual se definen las líneas de acción para los distintos niveles educativos (Decreto 57/16). Por otro lado y acompañando el proceso de desarticulación de lo común y de instauración de fronteras entre grupos sociales se retoman políticas focalizadas (ahora a muy baja escala) para atender las desigualdades. A través de la Resolución N°4440/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, por ejemplo, se crea el Programa Escuelas Faro, que propone acompañar a las instituciones de gestión estatal de los niveles primario y secundario para fortalecer el sostenimiento de trayectorias escolares continuas y completas en sus estudiantes así como para mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática. Para ello seleccionó 3000 escuelas a partir de un guarismo construido en función de los peores resultados de Operativo APRENDER 2016; la vulnerabilidad Educativa de la matrícula y su vulnerabilidad social. Estas instituciones intervenidas por sus magros resultados y por sus condiciones desaventajadas no se presentan claramente articuladas con otras iniciativas orientan el modelo educativo.

En tercer lugar, la reemergencia de modos renovados de la lógica asistencialista, sectorial y meritocrática que se expresan en la readecuación de políticas previas de ampliación de derechos a partir de la reorientación de políticas previas y de las que inicia la actual gestión. En el caso de la AUH, se evidencia un desplazamiento desde la lógica de una prestación común como parte de los derechos de la infancia enmarcados en las asignaciones familiares, a su “uso” como política asistencial de contención del conflicto social más propia del combate a la pobreza. Así, aunque en el primer semestre del 2017 se extendió la asignación a nuevas categorías sociales (específicamente a los monotributistas), a partir del 2019 y frente a un escenario de crecimiento de la pobreza y de la desocupación² se incrementó por decreto 186/2019 en un 46% el valor de la AUH diferenciándola del salario familiar al anticipar los incrementos previstos para el año a través de la escala trimestral de movilidad definida para el salario familiar. Esta medida “de rescate” pone en evidencia el nuevo sentido que adquiere aquí la política alejándose de la pretensión originaria de equiparar posiciones sociales en términos de protección social, para ser utilizada como mero recurso para paliar la pobreza extrema fragmentando así nuevamente las prestaciones y ampliando las brechas sociales. El caso del PROGRESAR (ahora Becas PROGRESAR), por su parte, da cuenta de la ruptura de la perspectiva integral de derechos. El Decreto 90/2018 coloca al programa bajo

²Según datos del Indec, la pobreza dio un salto significativo en 2018 y alcanzó a un 32% de los argentinos. Se trata de una suba de más de seis puntos porcentuales con relación a un año atrás. Según fuentes oficiales, en el último trimestre de 2018 el desempleo alcanzó el 9,1%, mientras que un año antes la cifra era de un 7,2%. Esto significa que hay cerca de 400 mil personas más sin empleo que 12 meses atrás y se trata del porcentaje de desocupados más alto desde 2005 en la comparación cuatrimestral.

la órbita exclusiva del Ministerio de Educación,³ elimina su carácter colaborativo interministerial e introduce requerimientos adicionales ligados al mérito para el sostenimiento del beneficio.⁴ Adicionalmente, diferencia los montos en función del nivel del sistema educativo, en desmedro de los niveles obligatorios. De este modo, el programa queda reducido a la transferencia monetaria y adopta así la lógica de una beca en una versión reeditada de aquellas perspectivas meritocráticas y economicistas respecto de la trayectoria escolar, propias de las políticas compensatorias que caracterizaban al modelo neoliberal (Gluz y Ochoa, 2018). Por último, la exacerbación de la lógica individualizante en los nuevos programas como el Asistiré; Aprender conectados o Leer para aprender que presentan en su nominación la solución a los problemas de la escuela como acciones de los sujetos. O la reinstauración de lógicas meritocráticas, expresadas centralmente en la reformulación de los mecanismos de asignación de recursos y de diversas iniciativas o “certámenes” que se despliegan en el marco de los programas vigentes para estimular la competencia entre sujetos e instituciones para la obtención de recursos escasos. A modo de ejemplo podemos mencionar el certamen “Docentes Innovadores – Aprender Conectados” que se realiza en el marco del programa que reemplazó al otrora universal Conectar Igualdad que entregaba una computadora por alumnos, limitándose ahora a convocar a una competencia de propuestas destacadas de apropiación creativa de las TIC a docentes y directivos, obteniendo recursos económicos para la institución que lo presenta

Reflexiones finales

La celeridad con que el macrismo retrotrajo los avances en la construcción de políticas universales en términos de cobertura y los intentos de avanzar hacia la igualdad de las prestaciones del periodo previo, nos invita a reflexionar sobre cuáles han sido las condiciones de posibilidad de este vertiginoso proceso. Como referimos con anterioridad, las dificultades de las políticas implementadas para intervenir sobre la fragmentación de las prestaciones puede explicar en parte sus límites para amortiguar las dinámicas de competencia social instaladas desde hace décadas, y que hoy son rápidamente actualizadas por discursos y propuestas que dan vía libre a la competitividad individual. Como expresa Dubet (2015), somos críticos con las grandes desigualdades, pero sostenemos cotidianamente aquellas pequeñas que nos permiten

³Anteriormente dicho programa dependía también de la ANSES.

⁴Antes de su reformulación en 2018, se contemplaba la participación de diez ministerios en la toma de decisiones referidas al programa. En este sentido, se articulaban dispositivos como la generación de instancias de apoyo en materia de servicios de cuidado infantil a solicitud de los titulares del derecho, o mecanismos de acompañamiento tutorial para apoyar las trayectorias educativas, lo cual implicaba un reconocimiento de la complejidad de los procesos de exclusión que afectan de modo particular a esta franja juvenil. Al eliminar los artículos 11 al 17 y 19 del DNU original, el Decreto 90/18 pone fin al carácter integral del programa y el Estado restringe su obligación a la transferencia de dinero (Gluz y Ochoa, 2018)

sostener privilegios por más acotados que sean. La persistencia de estas desigualdades tensiona la igualdad como valor que apunta a quebrar la distancia entre categorías sociales reproduciendo de este modo las jerarquías sociales y culturales. En este sentido, desarticular las estructuras de poder existentes perdura como desafío y requiere profundizar las disputas culturales tendientes a naturalizar las situaciones de privilegio

La dimensión subjetiva de la desigualdad constituye, en efecto, un fenómeno central del modo en que se configuran las desigualdades contemporáneas (Saraví, 2015) caracterizadas por el aislamiento social resultado de la pérdida de experiencias sociales e institucionales compartidas. Según el autor, el contraste en los modos de vida de la población resulta tanto de los procesos de inclusión desigual a la escolarización como de las exclusiones recíprocas que se operan a través del rechazo que se produce entre los mismos espacios escolares segregados. El correlato de esta doble dinámica es el debilitamiento de lo público en tanto espacio de lo común, por privación y por privilegio. En los sectores más desventajados porque no pueden acceder de los bienes públicos relevantes y al conocimiento que debiera establecer una cultura común, y en los pudientes porque se aíslan en sus mundos privados sin establecer casi contacto con la vida pública. Algo de este orden empieza a tensarse con los gobiernos progresistas para ser prontamente restituido con las nuevas derechas. Si como expresa Dubet (2015), la posibilidad de aminorar la eficacia de estos mecanismos radica en la condición de alimentar como sociedad el sentimiento de fraternidad producto del vivir y compartir juntos, la profundización de los discursos y acciones individualizantes y jerarquizantes de la actual gestión demuele esa posibilidad. A ello se suma que cuanto menos iguales nos sentimos, menos hermanados y dispuestos a sacrificar privilegios por el otro, lo que se exacerba en condiciones de inestabilidad como las que azotan a nuestros países y que se refuerzan por las actuales políticas económicas, extendiendo el manto de exclusión hacia las mayorías sociales. Pero lo más preocupante no es sólo el efecto de dilución del horizonte de igualdad de las políticas precedentes sino que además vemos reforzarse la restricción de acceso a los bienes sociales a través de la instrumentalización adicional del odio como dispositivo político en vistas a ya no sólo para garantizar privilegios para un sector minoritario, sino a una vida peor para aquellos a quienes odia (aun cuando ello implique resignar en parte cierto bienestar o privilegios) (Crisafulli, 2019)

Bibliografía

- Crisafulli, L. (2019) “El odio como dispositivo político”, en *Redacción La Tinta*, disponible en: <https://latinta.com.ar/2019/02/el-odio-como-dispositivo-politico/>, 2019
- Danani, C. (2008) “America Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”. *Ciências Sociais Unisinos*, 44 (1): 39-48, janeiro
- _____ (2017) “Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto. Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales”. *Revista Sociedad N° 37*. 77-94.
- DINIECE (2011) *La transformación del nivel secundario (2006-2009)*, Buenos Aires, MEN, 2011.
- Dubet, F. (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires, Siglo XXI editores-
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo””. *Revista Educación & Sociedad*. Vol. 32, N° 115. 339-356, 2011.
- Gluz, N. (2006) *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- _____ (2018) “América Latina en pie: luchas sindicales, estudiantiles y de movimientos sociales por el derecho a la educación. El caso de Argentina”. Ponencia presentada en el Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico / 8° Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Buenos Aires,
- _____ y Ochoa, M. (2018) “Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa”. *INFOBAE*, 5-2-18
- _____ y Rodríguez Moyano, I. (2015). “Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires”, Ponencia presentada al III Seminario de la Red Estrado Argentina, UNLP, septiembre.
- _____ (2016) Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación. En Ruiz Del Ferrier, C. y Tirenni, J. (comps.) *El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina. El rol del Estado frente a la cuestión social* (Documento de Trabajo N°3). Buenos Aires: FLACSO.
- _____ (2018) Entre prácticas instituidas, instituciones interpeladas y luchas distintivas: la AUH frente a la ampliación del derecho a la educación (2009-2015). *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas N°2*. 15-37.
- _____ y Diyarían (2018). Las políticas socioeducativas del nivel secundario a nivel nacional: trayectorias, institucionalidades y actuaciones en gobiernos de distinto signo político en Argentina, Ponencia presentada VII CONGRESO NACIONAL Y V INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 18,19 y 20 DE Abril de 2018 Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue, República Argentina.
- Mostajo, R. (2000). “Gasto social y distribución del ingreso: caracterización e impacto redistributivo en países seleccionados de América Latina y el Caribe”. Serie Reformas Económicas N° 69. Santiago.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A y Toscano, A. (2014). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”; *Revista del IICE n°33* p. 27-46, dic.

Valencia Lomelí, E. (2008) “Las Transferencias Monetarias Condicionadas Como Política Social en América Latina. Un balance: aportes, límites y debates. *Annual Review of Sociology*, 34. Recuperado en <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.052708.074708>,

Normativas

Ley de Financiamiento Educativo, 2005

Ley de Educación Nacional, 2006

Resolución CFE N° 318/2017. Programa La escuela sale del aula

Resolución CFEN°4440/2017. Programa Escuelas Faro