

LAS FORMAS DE LA IGUALDAD: ENTRE POLÍTICAS Y PEDAGOGÍA

Natalia Mariné Fattore*

Resumen: El artículo se propone reflexionar acerca de la configuración histórica del vínculo entre educación e igualdad. Se analizan los desplazamientos discursivos que, históricamente, se produjeron tanto como producto de unas políticas educativas determinadas, como de una serie de disputas y articulaciones al interior del campo pedagógico. Nos interesa señalar, al menos, dos desplazamientos: de la noción de igualdad a la de equidad, y de ésta al imperativo de la inclusión. Nos detendremos en este último punto para analizar cómo en la Argentina, en el contexto de los gobiernos que tuvieron lugar a comienzos del siglo XXI, la cuestión de la igualdad como un punto de partida se volvió un nodo central de las políticas nacionales, generando una serie de experiencias pedagógicas que interpelaron tanto el formato escolar como sus vínculos con el “afuera”, obligando a repensar los saberes pedagógicos, en diálogo con otros sujetos, saberes, experiencias y conocimientos.

Palabras claves: igualdad, inclusión, forma escolar, políticas socioeducativas.

THE FORMS OF EQUALITY: BETWEEN POLITICS AND PEDAGOGY

Resumo: O artigo pretende refletir sobre a configuração histórica do vínculo entre educação e igualdade. São analisados os deslocamentos discursivos que, historicamente, ocorreram como resultado de determinadas políticas educacionais, bem como de uma série de disputas e articulações no campo pedagógico. Estamos interessados em apontar pelo menos dois deslocamentos: da noção de igualdade à de equidade, e desta última ao imperativo da inclusão. Nos deteremos neste último ponto para analisar o modo em que, na Argentina, no contexto dos governos ocorridos no início do século XXI, a questão da igualdade como ponto de partida tornou-se um nó central das políticas nacionais, gerando uma série de experiências pedagógicas que questionaram o formato da escola e seus vínculos com o “exterior”, forçando a repensar os saberes pedagógicos, em diálogo com outros sujeitos, saberes, experiências e conhecimentos.

Palavras chave: igualdade, inclusão, formato da escola, políticas sócio-educativas.

Este artículo se propone reflexionar alrededor de la configuración histórica del vínculo entre educación e igualdad. En primer lugar, nos interesa visibilizar ciertos desplazamientos en esta relación, que se produjeron en un largo proceso histórico y que pueden analizarse tanto como producto de unas políticas educativas como de una serie de disputas y articulaciones al interior del propio campo de la pedagogía: de la noción de **igualdad** a la noción de **equidad**, y de ésta al imperativo de la **inclusión**.

Nos vamos a detener a observar esta última categoría en el contexto de los llamados gobiernos de “nuevo signo” o “posneoliberales”, que tuvieron lugar a comienzos del siglo XXI en la Argentina. Allí, la cuestión de la igualdad como un punto de partida, se volvió un nodo central de las políticas, tanto a nivel nacional como

* Doctora en educación y Magister en educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Profesora adjunta ordinaria de la cátedra de Pedagogía, Departamento de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Contacto: natfattore@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-2726>

de las instituciones escolares.

Inés Dussel, citando a Charlotte Nordman, afirma que “solo obligado y forzado por la presión de una situación, de un imperativo uno se pone a pensar” (2018, p. 142). Tomamos esta afirmación, para tratar de argumentar acerca de cómo el imperativo de la inclusión dio lugar a una serie de experiencias pedagógicas que interpelaron tanto el formato escolar como sus vínculos con el “afuera”, y obligaron a trazar nuevamente los límites del campo pedagógico en su diálogo con otros sujetos, saberes, experiencias y conocimientos.

Los procesos que describimos están contextualizados en unas coordenadas espacio-temporales, la Argentina de comienzos del siglo XXI. Sin embargo, creemos que algunas de las discusiones que aquí se habilitan pueden ser extensibles a otros contextos habilitando reflexiones útiles para el campo de la pedagogía y de las políticas públicas.

La igualdad como homogeneidad

Las sociedades democráticas modernas se asentaron sobre la tensión entre la “destrucción continua de las jerarquías”, esto es, una tendencia igualitaria, y la afirmación de la desigualdad de bienes y poderes que caracteriza a las sociedades capitalistas (DUSSEL, 2004, p.3). En sociedades donde la igualdad de derecho no se corresponde con la igualdad “de hecho”, el Estado como estructura ordenadora, tuvo que ocuparse de proveer igualdad, y lo hizo estableciendo sistemas de provisión de seguridad social como lo fueron la salud pública, la educación pública, la organización de las pensiones y los sistemas jubilatorios, etc. La igualdad se presentó como una construcción histórica, que aparece en el horizonte del orden social de la mano de las instituciones modernas, y que debe construirse o instaurarse a partir de una serie de operaciones, ya que el punto de partida es la nueva visibilidad de sujetos desiguales (SERRA, 2010).

La pedagogía moderna – abonada por el discurso del liberalismo –, convirtió a la educación en una vía privilegiada de ascenso social, de formación de ciudadanía y vida republicana. Así, fue construyéndose una articulación discursiva entre igualdad y

educación, que perduraría al menos dos siglos.

En la Argentina, esta articulación asumió una forma particular. Se le otorgó al sistema educativo y a la escuela pública, la tarea de producir igualdad. La ley 1420 del año 1884, que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria¹, constituye la base legal de nuestro Sistema educativo, y es partir de ella que se sostuvo que todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión; “esta forma de escolaridad fue considerada un terreno ‘neutro’, ‘universal’, que abrazaría por igual a todos los habitantes” (DUSSEL y SOUTWELL, 2004, p. 28). Es importante recordar que el sistema educativo argentino se ordenó alrededor de algunos imperativos históricos, como el de *civilización o barbarie*, otorgando un sentido particular a la construcción de ese ciudadano que la Nación necesitaba. El estado nacional se construyó durante la segunda mitad del siglo XIX, mientras se cometía el genocidio de las tribus nómades del sur y del nordeste del país (DUSSEL, 2004). Y, por la misma época, la argentina se convertía en una tierra de inmigración, por lo que la organización del sistema educativo nacional funcionó como un factor clave para integrar a una población heterogénea.²

Entonces, la igualdad fue definida no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos, sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos la misma lengua, celebremos a los mismos héroes, compartamos una cultura común, basada además, en una misma ética y estética. (PINEAU, 2014)³. La noción de igualdad se volvió equivalente a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común.

La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla. Un ejemplo para ilustrar esto, es el guardapolvo blanco. Inés Dussel nos ha mostrado que la

¹ La Ley establece la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la escuela para todo niño de 6 a 14 años de edad.

² Entre 1860 y 1930, 6 millones de inmigrantes llegaron a la Argentina, la gran mayoría europeos pero también del Medio Oriente, que aportaron el 75% del crecimiento de población total en el país. La gran mayoría se asentó en Buenos Aires, la ciudad capital, donde hacia 1914 casi el 80% de la población era inmigrante o hijo de inmigrantes (SARLO, 1998).

³ Pineau define a la escuela moderna como una máquina estetizante, esto es, “como un dispositivo capaz de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (PINEAU, 2014, p. 22).

historia del mismo está inscrita en la historia de las formas de regulación del poder y del disciplinamiento de los cuerpos. Asimismo, es una historia ligada a la formación de los imaginarios nacionales que plantearon nociones de identidad y diferencia con rasgos específicos (DUSSEL, 2000, p. 127). En el caso argentino, el guardapolvo blanco, uniforme utilizado por los alumnos de las escuelas públicas desde comienzos del siglo XX, constituye un emblema que indica el acceso igualitario y gratuito a la educación pública estatal, y ha funcionado como “un símbolo privilegiado de la suspensión de las diferencias y de la creación de una ficción de equivalencia entre todos los cuerpos”. (DUSSEL, 2004, p. 324). Estamos entendiendo aquí la ficción como una figura de la verdad, tal como sostiene Pierre Legendre, no como su corrupción ni su imitación, no se trata de un disfraz que oculta un verdadero “ser”, sino de la constitución misma de la existencia de quien lo porta. A través de él, los cuerpos se inscriben en el texto de la ley.

Claro que al análisis del guardapolvo como concreción “material” de esa idea de igualdad, debe sumársele en el caso de nuestro país, la estructuración de una formación docente centralizada, la extensión temprana de la escolarización primaria, el establecimiento de un curriculum único, una estructura gradual y simultánea⁴.

Ahora bien, sabemos que la lógica de formación de las identidades colectivas no puede pensarse por fuera de una condición siempre conflictual. Esto es, la creación de un “nosotros” sólo puede existir por la demarcación de un “ellos” que se construye en esa misma operación. Esa identidad, en la que se incluye, no es el resultado de unos atributos “esenciales” que nos harían formar parte de un común, sino de unas luchas que recortan y delimitan aquello que se ubica por “afuera”.

¿Qué efectos de negación o exclusión supone entonces esta operación? En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización produjo, como resultado, la fijación de cualquier diferencia como amenaza o deficiencia; por lo tanto, un peligro para la construcción de una identidad colectiva. Las culturas indígenas, los gauchos, los inmigrantes recién llegados, debieron

⁴ En Argentina el alcance a prácticamente toda la población, especialmente la educación primaria es un rasgo distintivo solo compartido con Chile y Uruguay. El resto de los países con los cuales hemos compartido el rasgo común de economías dependientes, poseen características diferentes. Los sistemas educativos han tenido un alcance menor en el conjunto de la población, como Bolivia o Perú, o han sido más diversos, menos homogéneos, ya que se articularon con otras estrategias educativas de la población, como es el caso de México (SERRA, 2010).

situar sus lenguas, sus tradiciones, sus banderas, sus costumbres, prácticas y valores del lado de lo que había que abandonar para convertirse en otra cosa. La escuela pública llenaba un supuesto vacío simbólico, la cultura era un capital a adquirir en ella, y no un conjunto de valores a ser desenterrados del pasado o de las estrategias de la vida cotidiana. (SARLO, 1998).

Quisiéramos, sin embargo, dejar planteada la idea de “precariedad” que caracteriza al espacio escolar, tal como lo afirma Dussel, “la escuela es más el resultado precario y provisorio del ensamblaje de dinámicas y relaciones heterogéneas que el reflejo de procesos infraestructurales o superestructurales de dominación y control totales” (2018, p. 86). Algo siempre irrumpe desordenando, y volviendo los vínculos pedagógicos menos estables y más móviles.

De la igualdad a la equidad

El consenso sobre las pedagogías homogeneizantes como vía de acceso a la igualdad, comienza a quebrarse a partir de los años 80. Abonado el campo de la pedagogía por los avances de la psicología constructivista, los principios de interés, libertad, autonomía, diversidad, disputarán la hegemonía, denunciando el carácter autoritario de la forma escolar. Al mismo tiempo, la pretensión de universalidad propia del proyecto moderno de escolarización, sostenido en un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes (la Nación, la Ciencia, el Progreso, la Razón), comienza a entrar en “declive”. (DUBET, 2006). Las singularidades demandan un reconocimiento de sus identidades y sus universos culturales; la masificación escolar obliga a una diversificación de las instituciones y una mayor adaptación a las demandas, al mismo tiempo que la cultura de masas debilita el monopolio cultural de la escuela.

Es en este terreno de discusiones donde quisiéramos ubicar el desplazamiento del concepto de igualdad – que será objetado en tanto supone la imposición de *una* particularidad a todos, una especie de “universalismo a la fuerza” en términos de Cerletti (2009) –, por el concepto de equidad, que aparece expresando una posibilidad de acción justa.

¿Cuáles son las diferencias que rodean cada término? ¿Se sostienen sobre los

mismos principios? ¿Qué nuevos efectos de negación o exclusión supone este desplazamiento? Tomamos una afirmación de Alejandro Cerletti, para intentar responder a estas preguntas:

La “equidad” es un concepto, fundamentalmente, de la economía que se ha desplazado hacia lo social y educativo. Y corresponde a la economía, en principio, porque tiene que ver con un reparto de bienes y servicios y, sobre todo, con el mundo de *las necesidades*. Por cierto, presupone una política, pero esa política no es tanto aquella que podría hacer justo ese reparto como el fundamento que hace admisible una sociedad desigualitaria, aceptando que puede ser necesario algún grado de desigualdad, para favorecer, supuestamente, a la mayoría. La igualdad, por su parte, es un concepto de la política y, específicamente, de la política de emancipación. Es un concepto de la política en primer lugar porque no puede constatarse empíricamente en la realidad, sino que supone intervenir sobre ella. No se sigue de lo que hay. De lo que hay sólo puede “deducirse” su administración o gestión. La gestión de lo dado es políticamente impotente, no porque no pueda, en el mejor de los casos, lograr una distribución de bienes más “equitativa” o darle algo a los que no tienen nada o casi nada, sino porque supone que el estado de las cosas es la condición de posibilidad y, a su vez, el límite de la acción política. Pero no se trata meramente de un límite material, de cosas que se tienen o no; se trata de un límite al pensamiento, porque es la imposibilidad de pensar lo nuevo (CERLETTI, 2009, p. 5).

En el ámbito de las políticas educativas, la equidad implica promover cierta forma de igualdad, pero respetando las diferencias, y realizando acciones para favorecer a los más desfavorecidos. Estas políticas llevan el nombre de “discriminación positiva”, y como afirma Dubet si bien se basan en argumentos de justicia, suelen apoyarse sobre una discriminación de cálculo (con técnicas estadísticas elaboradas como las que se utilizan en los seguros), acerca de lo que el otro “necesita” desplazando el problema de la igualdad de la oferta hacia la receptividad⁵.

Asimismo, en aquellos casos en que se equipara igualdad con equidad se lo hace en el sentido de la igualdad de oportunidades y la “compensación” de las diferencias. La igualdad de oportunidades otorga una responsabilidad al sujeto de la educación, quien, en última instancia, será quien tome o deje pasar la oportunidad que la educación le ofrece (y aquí operan con fuerza las nociones de mérito, talento y esfuerzo). Dice Dubet, “en nombre de la libertad de los individuos y de su capacidad de ser sujetos,

⁵ “La definición de las injusticias en términos de discriminación genera un mecanismo de competencia entre las víctimas que están interesadas en exhibir sus discriminaciones para beneficiarse de ciertas políticas específicas” (Dubet, 2012: 47).

estos últimos se vuelven autores de su propia desdicha”. (DUBET, 2006, p. 433).

La “compensación” de las diferencias aparece como el cuidado de las condiciones en que los sujetos se posicionan frente a esa oferta. Tal como señala Serra, sin negar la necesidad de una sociedad más justa y equitativa en la distribución del ingreso, y el papel central que tienen las condiciones de vida en las posibilidades de desarrollo de un sujeto o de un grupo social; el problema es el de dimensionar el papel que le cabe al contexto y a los propios sujetos destinatarios de una educación en su formulación, en su forma y contenido. (SERRA y CANCIANO, 2006, p. 22). Es decir, la equidad funciona poniendo en duda la idea de que la educación debe ser la misma para todos, e introduciendo la cuestión de *adecuar* la educación a las condiciones que se ponen en juego en el ámbito escolar. La consecuencia de la consideración de lo que el sujeto “trae” es una oferta educativa diferenciada por rasgos identitarios o por condiciones de vida: una educación para pobres, para ricos, para mujeres, para aborígenes, para inmigrantes, para deficientes, para incapaces (ibid, p. 19), una oferta que impacta en la representación universalista que portaba la escuela moderna y que tiene consecuencias en los modos de entender la educación y en dimensionar su alcance y sus posibilidades.

Dos riesgos nos interesa subrayar de este planteo. Por un lado, como plantea Cerletti, las políticas compensatorias construyen subjetivamente a aquel que es “merecedor” de recibirlas, por lo tanto lo diferencia como un “no igual”, “esta marca desigualitaria instalada en la médula de las relaciones entre los humanos, no hay política social ni educativa que pueda compensarla” (2008, p. 6). Por el otro, el tamaño de la operación pedagógica se acorta y se reduce, situándose generalmente en clave de desarrollo económico y estableciendo una relación muy estrecha entre educación e inserción laboral. Pablo Gentili afirma en este sentido:

[...] esta relación lineal e inequívoca establecida entre educación y desarrollo económico, asociada a la también supuestamente inequívoca relación entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual y social, no solo entra en contradicción con los principios éticos que dotaban de sentido a la educación como derecho humano (enunciados en la Declaración universal de los derechos humanos del año 1948), sino también y fundamentalmente, [es el] argumento que condena al desván de la historia toda asociación entre educación y ciudadanía, educación y política, educación e igualdad (2011, p. 94).

Nos interesa plantear cómo en este desplazamiento de la igualdad a la equidad operaron ciertos cruces y trasvasamientos entre la producción pedagógica y el terreno de las políticas educativas. Lúcidamente, Inés Dussel señala la tensión que existe entre “la demanda pedagógica de que la escuela le haga lugar a distintas historias, experiencias y saberes, el crecimiento de la lógica mercantil en las relaciones políticas y la ocupación de lo público por esa lógica, y el proyecto de la escolarización asentado en un ideal igualitario aunque sea burocrático” (DUSSEL, 2018, p. 93). En esta tensión, los dos primeros elementos fueron aliándose y confluyendo, y el tercero fue declinando.

En este sentido es importante señalar que las políticas educativas implementadas durante la década de los años '90 en nuestro país, impugnaron fuertemente la tradición del sistema educativo asentado sobre la dupla igualdad/homogeneidad, unificando proclamas participativas y anti-burocráticas con discursos sobre la “eficiencia” y el “ajuste fiscal” propios de las políticas neoliberales que se implementaban (DUSSEL y SOUTWELL, 2004). Así, los principios de “diversidad”, “autonomía”, “respeto por la diferencia”, “participación” lejos de asociarse a pedagogías de corte “progresista”, a movimientos que disputaran su lugar frente a experiencias de marginación; acompañaron las reformas del sistema educativo que se implementaron en el marco de una reestructuración profunda del Estado⁶. Las políticas educativas perfilaron un sistema escolar que dejó atrás la ilusión de políticas universalistas y las reemplazó por políticas focalizadas, que constituyeron una ruptura del histórico modo de pensar la educación como un derecho de todos.

Quisiéramos recuperar nuestro ejemplo del guardapolvo blanco, para mostrar como en tanto superficie de inscripción del poder del Estado, de unas prácticas igualadoras, también estuvo atravesado por los tiempos, y definió una presencia política de lo escolar en la sociedad (DUSSEL, 2018, p. 90). Justamente, en la década de los años 90 asistimos a una serie de disputas alrededor de su sentido. Los discursos del reconocimiento de la diversidad cultural, lo convirtieron en un símbolo de imposición homogeneizante y de ocultamiento de las particularidades, de una escuela definida como maquinaria represiva: blanco, higiénico, negador de la diferencias, metáfora del

⁶ Durante la década de los años '90 se lleva adelante en la Argentina un proceso de “transformación educativa” que se inscribe en un proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales.

alumno entendido como tabula rasa. Sin embargo, el guardapolvo se convirtió en el estandarte de lucha que los dirigentes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)⁷ entregaban en reconocimiento a los que visitaban la “Carpa Blanca”, una de las protestas más extensas que se llevó adelante entre los años 1997 y 1999⁸. Instalada frente al Congreso nacional, en la carpa los maestros que ayunaban vestían el guardapolvo blanco, poniendo en evidencia el poder simbólico del mismo como referente de una tradición de escolaridad pública común (DUSSEL, 2000). La profundización de los procesos de exclusión social, hacía del guardapolvo blanco el límite que señalaba el estar o no estar incluido.

El imperativo de la igualdad

Estas políticas educativas y los discursos que las sostuvieron, de rápida expansión en la década de los 90, comenzarán a ser reformuladas en algunos países de la región. Se trata de aquellos proyectos políticos que emprendieron un giro ideológico descrito bajo las categorías de “posneoliberalismo” o “gobiernos de nuevo signo” (GLUZ, 2018), caracterizados por la crítica a la ortodoxia neoliberal. A nivel de la construcción y definición de políticas sociales y en particular, educativas, el contexto latinoamericano de comienzos del siglo XXI se caracteriza por la vigencia y el avance del “paradigma de la inclusión”. La centralidad de esta perspectiva no es privativa de las políticas sociales construidas en nuestro país, sino que de hecho, la misma es enunciada de esa manera en políticas y programas sociales, elaborados por distintos organismos internacionales, como UNESCO y UNICEF.

En la Argentina, a partir del año 2003, se inaugura una agenda de políticas educativas que repuso la pregunta por la articulación entre política-educación e igualdad. La recuperación de la capacidad regulatoria y de inversión del Estado, de una progresiva soberanía frente a los imperativos de los organismos internacionales, y la

⁷ Fundada en 1973, la CTERA es una entidad gremial que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país: 23 provincias y Capital.

⁸ La Carpa Blanca fue una protesta llevada a cabo por los sectores docentes, quienes reclamaban un aumento en los fondos económicos destinados a la educación, a través de la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal. La carpa fue instalada frente al Congreso Nacional en 1997 y levantada luego de 1003 días.

revalorización de la política frente a la “mano invisible del mercado”, habilitaron un debate acerca de la inclusión, bajo la óptica del paradigma del derecho a la educación para las infancias y adolescencias. (GLUZ, 2018).

El concepto de inclusión se sostuvo, en primer lugar, sobre la afirmación de la educación como un bien público y un derecho individual y social. Y en la principalidad de la acción estatal como garantía de esos derechos frente a cualquier forma que la conciba como “un servicio lucrativo o que aliente cualquier forma de mercantilización de la educación pública” (Ley Nacional de educación 26206, 2006, art. 10).

En segundo lugar, las formas de la inclusión, se sostuvieron en una apuesta por la centralidad de la enseñanza y el trabajo docente, y el fortalecimiento de la escuela para su trabajo por la inclusión.⁹ Aquí la producción de pensamiento pedagógico ha sido muy importante y acompañó este proceso¹⁰.

La Ley Nacional de educación elevó a trece años la educación obligatoria en todo el territorio nacional: desde los 5 años hasta la culminación de la escuela secundaria¹¹. En este contexto –además del incremento presupuestario, la construcción de edificios escolares, el equipamiento, la provisión de cargos docentes, etc. –, se propiciaron una cantidad importante de políticas y programas enfocados a dar cumplimiento a los derechos educativos.

Quisiéramos detenernos en lo que estos programas, asentados en el imperativo de la inclusión, dieron a “a ver y a pensar” al campo pedagógico. Vamos a plantear dos cuestiones. Por un lado, el paradigma de la inclusión se puso en juego como fundamento de un conjunto de políticas llamadas “socioeducativas”, que más allá de sus

⁹ La discursividad oficial planteó la necesidad de un distanciamiento con las políticas educativas neoliberales, asumiendo las críticas formuladas en esos años desde diferentes ámbitos académicos, sociales y sindicales a la presencia de la focalización en el campo educativo, y se tomó nota de las dificultades en el sostenimiento de la escolaridad de gran cantidad de niños, adolescentes y jóvenes pobres (MONTESINOS, 2009). Obviamente, los modos de “apropiación” de esta discursividad oficial al interior de las escuelas deben ser pensados en el marco de unas múltiples mediaciones.

¹⁰ Inés Dussel plantea que la inspiración rancieriana de la “igualdad” como punto de partida fue notable en muchos experimentos pedagógicos que se ensayaron en esta década y que combinaba con la tendencia igualitarista o plebeya ya presente en la sociedad argentina (DUSSEL, 2018, p. 142).

¹¹ En casi todos los países de la región, el proceso de expansión y universalización del acceso a la educación se ha visto reflejado en la legislación educativa, que experimentó cambios sustantivos. Solo 5 naciones latinoamericanas poseían a comienzos de siglo leyes promulgadas antes de los 90 (Costa Rica, Cuba, Honduras, Ecuador y Uruguay), mientras que 20 habían cambiado sus leyes entre 1990 y 2006. Una tendencia clara de las nuevas leyes es la de ampliar la obligatoriedad abarcando la educación secundaria y parte del nivel inicial (GENTILI, 2011, p. 75).

particularidades pusieron en tensión las fronteras que separaban lo escolar de lo no-escolar. Por el otro, este imperativo habilitó la puesta en discusión del propio formato escolar y la necesidad de pensar sus variaciones.

Lo socioeducativo

El campo de *lo socioeducativo* en sus modos de enunciación enfatiza algunos tópicos que nacen como críticas a los modelos focalizados o de discriminación positiva propios de la perspectiva educativa neoliberal. Se trata de programas que plantean la necesidad de pensar *acciones integrales*, promover *el trabajo en red* de las instituciones, enfatizar la *territorialidad* de las intervenciones, la *participación comunitaria*, la promoción de acciones educativas recreativas/culturales como refuerzo de la escolaridad, al tiempo que el fomento del compromiso fuerte en los agentes involucrados. (MONTESINOS, 2009). Desde el año 2003, se desarrollaron programas de inclusión que apelaron a dispositivos no inscriptos formalmente en las propias instituciones educativas (presencia del llamado docente “facilitador”, creación de espacios “puente” y cogestión con organizaciones de la Sociedad Civil, para garantizar la inclusión educativa (Ibid.).

Entre los años 2013 y 2015 llevamos adelante un proyecto de investigación cuyo objetivo fue el análisis de un programa socioeducativo que se implementaba en la ciudad de Rosario¹². Se trataba de un programa que se llevaba adelante en instituciones estatales localizadas en diversos barrios vulnerabilizados de la ciudad; una política que tenía una presencia territorial importante, esto es, se implementaba en diferentes barrios delimitados como “priorizados” básicamente a partir de sus características ligadas a la complejidad de lo social y la inseguridad. El Programa estaba dirigido a jóvenes de entre 14 y 17 años de edad que no asistían a la escuela (primaria o secundaria) y procuraba vincularlos con distintos espacios institucionales que pudieran officiar de

¹² La investigación sobre el “Programa joven de inclusión socioeducativa” formó parte del Programa regional de UNICEF referido a la inclusión y escolarización de jóvenes y adolescentes en las ciudades, denominado “La educación secundaria en los grandes centros urbanos”, cuyo propósito era el estudio de las principales políticas del sector educativo para la incorporación y retención a la educación secundaria en América latina de adolescentes y jóvenes que viven en las grandes ciudades. Puede verse en Fattore y Bernardi (2015) Programa joven de inclusión socioeducativa. Buenos Aires, UNR-UNICEF.

“sostén” de sus procesos de escolarización. Estamos hablando de prácticas ligadas a la construcción de vínculos y espacios de sociabilidad, a la apropiación del espacio urbano, una oferta variada de talleres de música, fotografía, dibujo, cocina, computación, así como propuestas de formación laboral o capacitación en oficios. En ese marco la decisión de retornar a la escuela, aparecía como una posibilidad para estos jóvenes con trayectorias educativas atravesadas por los efectos materiales y simbólicos de la desigualdad.

A lo largo de nuestro trabajo, a partir de las voces de los sujetos que llevaban adelante el programa, fuimos reconstruyendo algunos de los sentidos que se le asignaban a lo socioeducativo en la construcción de formas de igualdad; sentidos que se desplegaban en las prácticas que se llevaban adelante desde el programa.

Lo primero que aparece en las voces de los actores es la consideración de lo socioeducativo como un “puente”, un “pasamanos” hacia lo escolar, promoviendo el lazo entre los jóvenes y distintos bienes culturales. Podríamos decir que el imperativo de la inclusión, produjo la convicción de que con la escuela solamente no bastaba. Así, el territorio de lo “no formal”, un campo que se sabía más fértil que aprovechado, comenzó a aparecer superpoblado, constituyéndose en depositario de importantes expectativas sociales (KANTOR, 2008). Dice Débora Kantor:

Lo educativo no escolar hoy no parece definirse tanto por lo que la escuela no brinda (porque no le corresponde o porque no ha logrado incorporarlo a su acervo), sino por aquello que ocurre o no ocurre dentro de ella, por lo que el contexto sí ofrece o provoca, y por lo que ciertas condiciones de vida dificultan (...) En contextos de oportunidades amplias, lo no formal pone a disposición bienes culturales de diverso orden. Cuando el contexto conlleva signos de riesgos – o es percibido de ese modo –, las propuestas extraescolares procuran contrarrestar o atenuar los peligros. Y lo que las condiciones de vida precaria restringen o inhiben busca promoverse mediante programas y proyectos socioeducativos (KANTOR, 2008, p. 138).

Si la escolaridad históricamente se configuró como un espacio cultural en sí mismo, -con valor propio y legitimado por su alcance alfabetizador del conjunto social-, aquí pareciera estar puesto en duda, o al menos convertirse en un espacio más de transmisión cultural entre “otros” posibles.

Esta necesidad parte de algunos supuestos sobre los jóvenes que habitan estos

contextos atravesados por los procesos de desigualdad social. En ocasiones, pareciera fundamentarse en ciertas concepciones de corte culturalista donde la “distancia cultural” es vista como el principal impedimento para que los jóvenes puedan ingresar a las instituciones, entre ellas, la escuela. En este caso, la construcción del llamado “oficio de alumno” se torna en uno de los objetivos primordiales. Es decir, la cultura de la que provienen, o en la que se socializan los jóvenes entraría en conflicto con la cultura representada por la escuela, por lo cual sería necesario que los mismos se apropien de ciertos hábitos, reglas, del apego a rutinas, normas y valores, así como de experiencias de elección y organización, que los preparen para su *inclusión* en las instituciones educativas.

En una de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, una funcionaria del Estado municipal nos decía:

Nosotros como Estado local no tenemos una incidencia en la escuela, en la institución escolar y en el sistema educativo, pero sí tenemos incidencia en generar otros soportes territoriales en otras instituciones del territorio que le permiten a estos jóvenes generar ese tránsito por la escuela que tendrá que ver con el desarrollo de ciertas habilidades o capacidades de ese joven.

Otro conjunto de significados asociados a “lo socioeducativo” lo acercan más a un sentido de “redención” social en tanto se considera que lo socioeducativo restituiría el lazo con la sociedad. Y lo que quisiéramos subrayar aquí es que, en ese proceso de reinserción social la escuela es significada como un espacio en el que los jóvenes “deben” estar.

Paradójicamente, una cuestión que se reitera en el decir de los actores de muchos de estos programas socioeducativos es la convivencia entre lo especular y lo reactivo respecto de la escuela. (KANTOR, 2008). Por un lado, se sostiene que la escuela es el mejor – y casi único – lugar para los jóvenes, al tiempo que se considera que las instituciones educativas son productoras centrales de aquellos procesos que profundizan la exclusión social. (MONTESINOS, 2009). Por otro lado, hay una “invasión” en estas propuestas socioeducativas o “no formales” de prácticas que se despliegan en las instituciones educativas: controlar la asistencia, la organización de los tiempos y espacios para las actividades, establecimiento de normas y reglas a respetar,

la constitución de una “dupla” de educadores (en general educador/ artista), donde pareciera reeditarse la pareja “generalista/especialista” propia de los formatos escolares. Como si lo que diera “solidez” a estos espacios fuera la misma “forma” escolar que sin embargo se critica.

Finalmente, encontramos voces que ligan lo socioeducativo directamente al objetivo de la “prevención”. La inclusión tiende a ser significada así en términos de “estar en...” -la escuela/el Programa/ el taller-. La valoración positiva de la inclusión en la escuela/el Programa se construye en oposición a otros lugares “peligrosos” por los que pueden transitar estos jóvenes: la esquina, la calle.

La inclusión socioeducativa va adquiriendo entonces, múltiples sentidos: “prepararlos” oficiando de puente para que los jóvenes se incluyan en las instituciones escolares, “restituir” los lazos con la sociedad que se consideran rotos, ofertar un espacio “preventivo”. En todos los casos, la escuela es significada como derecho, un lugar donde los jóvenes deben estar, aun reconociéndola como generadora de procesos de exclusión.

Más allá de los *desplazamientos e intrusiones* que señalamos entre estos dos territorios, queremos subrayar que lo educativo en estas experiencias se asienta sobre ciertas vacancias del espacio escolar, interpelándolo y obligando a revisar sus fronteras. Las acciones dirigidas a la comunidad con estrategias educativas *más allá de la escuela*, cada vez son más numerosas y desarrollan sus propias modalidades de transmisión. No se trata entonces de custodiar las fronteras sino de pensar que cosas valiosas pueden suceder en esos bordes donde el *afueradentro* de lo escolar se cruzan. (KANTOR, 2008).

Los desafíos al formato escolar

El imperativo de la inclusión obligó a repensar el formato escolar, fundamentalmente el de la escuela secundaria. En Argentina, ese formato históricamente se organizó a partir de un curriculum clasificado; con límites entre contenidos claramente establecidos, que se transmiten en asignaturas, la designación de los profesores por especialidad y la organización de su trabajo docente por horas de clase y un régimen académico con fuerte presencialismo, que supone una cursada en

bloque –esto es, anual –. Este patrón organizacional está en la base de buena parte de las críticas al nivel y aparece como un núcleo duro, difícil de modificar (TERIGI, 2008).

A partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel, la apelación al carácter universal de las políticas educativas se combinó con la generación de alternativas pedagógicas para garantizar su cumplimiento. Esto es, se implementaron una serie de programas educativos, trayectos y recorridos institucionales (nacionales y provinciales), que se presentaron promoviendo variaciones en este formato escolar.

Tomo algunos ejemplos para describir de que hablamos cuando hablamos de “variaciones” del formato tradicional: algunos de estos programas brindan la posibilidad de finalizar o volver a la escuela secundaria a partir de un dispositivo de tutorías que permite acreditar materias pendientes de la escuela media, y ofrecen unos regímenes de evaluación acordes (Plan Fines¹³); en otros casos se trata de ofertas de ciclos de formación cerrados con pautas de organización pedagógica novedosas, que incluyen propuestas curriculares específicas para la aceleración de los aprendizajes con secuencias didácticas especialmente diseñadas, proponen la articulación de la formación curricular con la formación para el trabajo, definen la conformación de grupos reducidos, incluyen la figura de tutores, o estimulan la participación de referentes e instituciones ajenos al escolar (CESAJ,¹⁴ Vuelvo a estudiar¹⁵), otros programas se diagraman a partir del principio de flexibilidad en la organización curricular, con una concentración del dictado de clases que combina tiempos de tutorías, pluricurso, el cómputo de asistencia por espacio curricular, la organización de propuestas integradoras con elección de los trayectos de formación y evaluación

¹³ Para el conocimiento del Plan FinEs (Finalización de estudios), remitimos entre otros estudios a Toscano (2012) (coord.) *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de estudios y vuelta a la escuela*, Buenos Aires, UNGS-UNICEF.

¹⁴ Un estudio de los CESAJ puede verse en Toscano (2012) (coord.) *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, UNGS-UNICEF.

¹⁵ Una lectura de algunos rasgos de este programa puede verse en el artículo de Calamari, Saccone y Santos (2015) “Procesos de ‘flexibilización’ como clave para la inclusión socioeducativa. Un análisis del Plan Vuelvo a estudiar en la provincia de Santa Fe”, en *Revista de la Escuela de Antropología*. Volumen XXI, Número 21, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

integradores (PIT)¹⁶. No es menor que este conjunto de factores haya permitido que la escolaridad vuelva a ser parte de la vida para un grupo de adolescentes y jóvenes que habían descartado anteriormente ese tránsito.

Estas propuestas generaron una cantidad importante de discusiones al interior del campo pedagógico, ligadas a las formas de la igualdad que las mismas habilitan, reeditando la tensión entre los pares inclusión-universalización-homogeneidad vs. adaptación- diferenciación. ¿En qué medida estas variaciones a un formato escolar único obstaculizan o promueven la construcción de formas de igualdad? ¿Cómo se combinan en estos ensayos educativos las demandas particulares con el derecho a la educación?

En muchos casos, la matriz desde la cual estas experiencias pedagógicas son analizadas, opone particularismo a universalismo. La “unidad” del sistema educativo es definida como sinónimo de “igualdad”, por lo que cualquier modificación en el formato escolar que implique algún tipo de diversificación es interpretada como “fragmentación”, “diversificación” y por ende, una forma de injusticia y desigualdad. Se desestima así cualquier iniciativa de ruptura de la homogeneidad, concebida como universal.

Como sostiene Flavia Terigi, estas lecturas caen muchas veces en un encierro argumental que termina revirtiendo de manera conservadora la posibilidad de pensar otros formatos posibles para la escuela. Sin considerar que la diversificación traiga sin más la justicia ni desconociendo el riesgo sobre lo común que conlleva, esta pedagoga plantea que es necesario discutir la equivalencia histórica que señala “lo mismo /lo común” (escuela común, currículo común, formato escolar común), para superar institucionalmente la homogeneidad, albergar la diversidad y destituir formas de sectarismo. (TERIGI, 2012, p. 218).

Consideramos que pensar la igualdad como un derecho requiere de una mirada compleja que nos permita analizar los matices y la densidad de las experiencias educativas, por fuera del par universal/particular, unidad/diferenciación.

Nos resulta más potente la perspectiva que analiza estos programas entendiendo

¹⁶ Un exhaustivo análisis del PIT se encuentra en Vanella y Maldonado (edit.) (2015) *Adolescentes y secundaria obligatoria. Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*, Córdoba, UNC-UNICEF.

el movimiento siempre paradójico entre lo particular y lo universal. Dice Gabriela Diker, citando a Butler, que “lo universal anuncia su ‘no lugar’, su modalidad fundamentalmente temporal, precisamente cuando los retos a su formulación existente emergen de aquellos que no están cubiertos por ella, que no tienen derecho a estar en el lugar de los “quién” pero que a pesar de eso demandan que lo universal como tal debería incluirlos” (2012, p. 155).

En los casos citados, estas experiencias “desordenan” el formato escolar para atender a una población particular, pero a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal. (SOUTWELL, 2008). Se produce así una operación que pone a la igualdad (de derecho y capacidad) como punto de partida, que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer un punto de llegada común¹⁷.

Por otro lado, la diferenciación no está siendo puesta en el sujeto que reúne determinadas condiciones particulares, -y que debe competir exhibiendo sus “discriminaciones” para beneficiarse de ciertas políticas específicas-, sino en la institución educativa que debe desarrollar estrategias distintas para alcanzar un derecho común. De este modo, la exclusión se posiciona en las características adoptadas por el modelo y no en los sujetos que han sido apartados de él. Así, estos nuevos formatos escolares no serían entonces solo la afirmación de una particularidad (adultos/pobres/sectores rurales), sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y “golpean a su puerta” con ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de exclusiones¹⁸. (SOUTWELL, 2008, p. 31).

Hemos señalado ciertos desplazamientos en las formas de abordar la igualdad, que son resultado tanto de políticas educativas como de discusiones al interior del propio campo pedagógico. Ubicamos primeramente la noción de igualdad como

¹⁷ En el caso de los jóvenes del Plan FinEs, suele haber una valoración del Plan en comparación con la “escuela secundaria tradicional”. Sin embargo, el mismo es significado como la posibilidad que se les presenta para saldar una “deuda pendiente”. Las historias de los jóvenes son muy heterogéneas, sin embargo es una constante en sus relatos el peso simbólico que adquiere el “cerrar” una etapa y dar paso a otra.

¹⁸ Si bien la existencia de estos programas puede servir para interpelar al sistema, poniendo en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, Soutwell no deja de advertir el riesgo de que se legitime la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan.

sinónimo de homogeneidad, entendida a partir de la imposición de un particular en tanto universal y que congela cualquier diferencia en el lugar de la amenaza o la deficiencia. Dijimos además, que la apuesta por los particularismos en clave de equidad, conlleva el riesgo de una educación que acorta y reduce la operación pedagógica a una lógica de la adecuación, de la gestión o administración de lo que hay, de las necesidades, obturando la posibilidad de pensar la educación en su clave política.

Quizás en estos últimos “ensayos”, la definición de lo universal, de lo que es de todos y para todos, emerja como algo nunca completo, sino siempre en construcción, abierto a recibir, a integrar lo no comprendido en el formato tradicional: nuevos saberes, nuevos actores, nuevas posiciones de sujeto y nuevos vínculos. Un universal de final abierto, que se modifica no solo por la inclusión de nuevos grupos o sujetos, sino porque son las propias identidades las que se modifican (DIKER, 2012).

A modo de cierre

En la tradición latinoamericana el Estado ha sido parte de los poderes que instituyeron la igualdad, una instancia decisiva de creación de lazos y de orden políticos. Si observamos los procesos latinoamericanos de los últimos 30 años, podemos ubicar cómo los vaivenes en esa capacidad instituyente del Estado, han sido una variable central en la configuración de los procesos políticos y educativos del continente.

La agenda educativa, inaugurada en la última década en la Argentina, repuso el vínculo entre educación y política. Como afirma Dussel, sin ese “imperativo político de la igualdad” esos proyectos de los cuales dimos algunos ejemplos, no tendrían lugar en tanto no habría que pensar cómo hacerles espacio a nuevos sujetos. (DUSSEL, 2018).

En el contexto de retroceso de gobiernos populares, y del giro a la derecha que vivió nuestro país desde el año 2015, los discursos educativos dejaron ver construcciones muy diferentes de la igualdad.

Desde los propios espacios de gobierno se construyó un discurso que estableció una relación causal entre esfuerzo-dignidad-autoestima y felicidad; una narrativa de la autorrealización, que responsabiliza a los sujetos de sus éxitos y fracasos. Al mismo

tiempo, se expandió un discurso que concibe lo político como algo caduco frente a la emergencia de una sociedad consensual, sin ideología. En este marco, el campo pedagógico se ha visto invadido por saberes y técnicas espirituales y emocionales, que han pasado a formar parte de las capacitaciones docentes, políticas que focalizan en el cultivo de una interioridad centrada, relajada y positiva sin tocar un ápice las condiciones materiales de trabajo. (ABRAMOWSKI, 2018).

Así como lo señalamos anteriormente, podemos hablar de un trasvasamiento entre la dimensión pedagógica y la de las políticas educativas. Estos discursos se enmarcan no solamente en el contexto de unas políticas de ajuste, sino en una crítica anti-escolar que el propio discurso pedagógico viene instalando desde hace varios años. (DUSSEL, 2018).

Pensar en formatos educativos más igualitarios requiere sin duda, deconstruir estos discursos, mostrando como determinados enunciados se inscriben hoy en campos donde adquieren significaciones alejadas de los ideales críticos que le dieron origen.

Quisieramos cerrar con una afirmación de Jacques Rancière, quien sostiene

la igualdad es fundamental y ausente, actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación (2007, p. 13).

Esta afirmación se vuelve hoy, en nuestra región, una tarea urgente, en tanto solo desde el sostenimiento de la dimensión política de la operación pedagógica, es posible pensar en futuros más igualitarios.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, Ana. Respiración artificial. **Revista Bordes**: Revista de política, derecho y sociedad. Universidad Nacional de José C. Paz. Buenos Aires, 2008. Disponible en: <<http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>>.

CERLETTI, Alejandro. Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. **Foro Educación y acción política**. MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre de 2009. Disponible en: <https://www.academia.edu/9801827/Igualdad_y_equidad_en_las_pol%C3%ADticas_sociales_y_educativas_1>.

DIKER, Gabriela. ¿Cómo se establece que es lo común?. In: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) **Educación**: posiciones acerca de lo común, Buenos Aires:

CEM, 2012.

DUBET, Francois. Los límites de la igualdad de oportunidades. **Revista Nueva Sociedad**. N° 239, mayo-junio, 2012. Disponible en <https://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf>.

DUBET, Françoise. **El declive de la institución**. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa, 2006.

DUSSEL, Inés, Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. In: GVIRTZ, Silvina (comp.) **Textos para repensar el día a día escolar**, Buenos Aires, Santillana, 2006.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela Moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago, 2004.

DUSSEL, Inés. La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latino-americanos. In: LARROSA, Jorge (Org). **Elogio de la escuela**, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018.

DUSSEL, Inés.; SOUTWELL, Myriam. La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. **Revista El Monitor de la educación**, N° 1, V época, Octubre. Buenos Aires, Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la Nación, 2004.

GENTILI, Pablo. **Pedagogía de la igualdad**, México: Siglo XXI, 2009.

GLUZ, Nora. Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. In: MARTÍNEZ, Silvia (comp.) **Conversaciones en la escuela secundaria**. Política, trabajo y subjetividad. Rio Negro: Publifadecs, 2018.

KANTOR, Debora. **Variaciones para educar adolescentes y jóvenes**, Buenos Aires: CEM, 2008.

MONTESINOS, Paula.; SINISI, Liliana. Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. **Cuadernos de antropología social**. N° 29. Buenos Aires, FFyL-UBA, 2009.

PINEAU, Pablo. **Escolarizar lo sensible**. Estudios sobre estética escolar (1870-1945), Buenos Aires: Teseo, 2014.

SARLO, Beatriz. **La máquina cultural**. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Ariel, 2008.

SERRA, María Silvia.; CANCIANO, Evangelina. **Las condiciones de enseñanza en contextos críticos**, Buenos Aires: OEI, 2006.

SERRA, María Silvia. **Igualdad-equidad-diversidad en la educación escolar y no escolar**. Clase virtual en el marco del Seminario virtual de Infancias y Adolescencias del Centro de estudios multidisciplinares, 2010.

SOUTWELL, Myriam. ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. **Revista Propuesta educativa** 30, N° 15, Vol.2. Buenos Aires, Flacso, 2008.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué

son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa** Número 29. Vol.1. – Año15, Jun. 2008.

TERIGI, Flavia. Lo mismo no es lo común. In: FRIGERIO, Graciela.; Diker, Gabriela (comps.) **Educación**: posiciones acerca de lo común, Buenos Aires: CEM, 2012.

Submissão – 27/10/2019

Aceite – 13/06/2020