



Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina¹

Inés Dussel²

Me gustaría empezar hablando sobre la igualdad hoy, en estas nuevas condiciones que estamos viviendo. Digamos que la igualdad no es un tema que esté en el tope de la agenda: más importante es el futuro de la competitividad, la innovación integral, los niños como superhéroes del mañana. Parece que el encuentro entre niños y tecnologías emergentes es lo que abrirá la llave al progreso y la definitiva modernización, y no la creación de condiciones más igualitarias para las nuevas generaciones, en las cuales la educación escolar tiene algún rol que jugar.³

Y, sin embargo, aunque vaya a contracorriente, quisiera plantear en esta charla una suerte de sublevación contra este discurso. Sublevarse no quiere decir patear la mesa, sino cuestionar este estado de cosas. Dice Georges Didi-Huberman (2017) que sublevarse empieza con un gesto (por ejemplo, levantar un puño) y sigue con la palabra, y con la organización; hay que oponer a la imposición de la quietud, el movimiento, los deseos, la imaginación. Sublevarse

¹ Conferencia de Cierre de las X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal", 6 de octubre de 2017. Córdoba, Argentina.

² Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su formación de base es en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, y cuenta también con una maestría en Ciencias Sociales de Flacso/Argentina. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), el CNPq (Brasil), la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y el Georg-Eckert-Institut de Alemania (Alemania).

³ Véase el documento "Escuelas del futuro", Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires, 2017.

es, al menos para mí, intentar evitar la caída melancólica, pensar qué se abre como horizonte político-discursivo en estas nuevas condiciones, y también revisar y repensar cómo fue que se llegó hasta acá.

Permítaseme seguir un poco más el hilo que propone Didi-Huberman en su trabajo sobre las sublevaciones. Él señala que el primer gesto de la sublevación es rechazar este estado de cosas por “injusto, intolerable”, un rechazar que no solamente es “*dejar de hacer*”, acantonarse en el camino de la negación, sino que pasa por “decidir existir y *hacer otra cosa*”, hacer algo en el espacio público que cree otra cosa (2017, p. 139). Como decía Benjamin, hay que “organizar nuestro pesimismo” y ponerse en marcha. Después del puño, después del grito, hay que saber trabajar esos gestos, darles forma,

(...) aunque sea largamente y con paciencia. Nuestros gritos pueden adoptar mil formas posibles. Una de ellas es el libro, esa forma banal, discreta, reproducible y extremadamente móvil, con sus letras negro sobre blanco, sus palabras y frases sabiamente –en apariencia– dispuestas en el rectángulo de la página... Cuando el grito está trabajado, el acto de rehusar consiste en *hacer brotar* nuevas imágenes, nuevos pensamientos, nuevas posibilidades de acción en la conciencia pública que lo recibe bajo esta forma. Rehusar únicamente tiene sentido si es para inventar nuevas formas de vivir y de actuar” (p. 140).

La imagen de los panfletos esparcidos por el aire en la revuelta de los estudiantes cubanos de 1956 es indicativa de esos gestos, de esa energía: levantarse del suelo, tomar aire, buscar nuevas formas. Didi-Huberman propone buscar la lírica, una nueva poética, en el momento frágil de afirmarse como otra cosa.



Figura 1. Imagen del film *Soy Cuba*, de Mikhail Kalatozov, 1964.

No creo ser capaz de otra lírica, pero quisiera señalar que es importante buscar mejores formas de ese rechazo para que tenga más opciones de convertirse en otra cosa que el gesto aislado. Y en esa dirección de pensar y proponer formas distintas, entre ellas la del libro, la del negro de las letras sobre el blanco de la página, sostengo que sería conveniente que pudiéramos repensar las políticas de la inclusión y la igualdad en una clave histórica, incluyéndolas en trayectos más largos que las vinculen con la construcción del Estado y de las políticas de “lo común” (quizás “levantarse del suelo” sea también, en parte, tomar fuerza de la historia, historizar). Habría que ir décadas atrás y repensar la estructuración de lo común en Argentina a partir de un igualitarismo plebeyo, que tomó, antes que otros, el nombre de peronismo. Ese “hecho maldito del país burgués”, como lo llamó John William Cooke en los años '60, marca una distancia respecto a otros procesos de la región como Brasil (donde el PT tuvo una marca fuerte de partido obrero de izquierda marxista y católica, en convivencia no siempre armoniosa) o Chile o Uruguay (donde la izquierda fue tradicionalmente socialista o comunista), o también de Bolivia y Ecuador, donde los movimientos actuales se basan en una movilización étnica muy marcada. En Argentina, el peronismo significó una articulación de una unidad político-discursiva en torno a un “pueblo”, articulación plena de ambivalencias y contradicciones, que implicó un horizonte específico para la política estatal y no estatal (véase Laclau, 2005, entre muchos otros).

Ahora bien, hay dos puntos que marcan una ruptura fuerte en la historia reciente argentina: la dictadura militar y la crisis del 2001-2003. No se puede entender el derrotero de las políticas educativas recientes sin pensar ambas cuestiones. El primero abrió una época de fuerte sospecha hacia el Estado (“fuerte entonación antiestatalista”, la llama Eduardo Rinesi en 2015) que llevó a pensar la libertad como una libertad negativa, como una protección de los abusos del Estado, de un terrorismo de Estado. Esta es una diferencia muy importante con otros países donde, pese a muchos abusos, el Estado no ha sido visto de esta manera, y no entró en los vínculos sociales y en las ‘economías morales’ de esa manera. El segundo momento, el de la crisis y sobre todo el período posterior, implicó una vuelta o una reconciliación, al menos de algunos sectores, con las políticas estatales, aunque esas políticas estatales se hicieran pensando poco en producir sujetos autónomos y que, quizás en un estilo jacobino igualitario, plantearan escasos marcos de decisión asociados al republicanismo liberal (más bien, en todo caso, deberían ser pensados desde un republicanismo ‘popular’, dice Rinesi, un republicanismo ‘a la florentina’, conflictivo y tumultuoso, opuesto al republicanismo veneciano, más aristocrático y jerárquico).

Las desigualdades educativas tienen que inscribirse, al menos discursivamente, en la historia y trayectoria de este vínculo con el Estado. En líneas generales, puede decirse que todas las sociedades democráticas modernas se asientan sobre una **tensión entre la “destrucción continua de las jerarquías”** (según la clásica afirmación de Alexis de Tocqueville), esto es, una tendencia igualitaria, **y la afirmación de la desigualdad de bienes y poderes** que caracteriza a las sociedades capitalistas. La diversidad de experiencias de cada país muestra que esta tensión puede resolverse de maneras muy diferentes en cada caso, pero lo cierto es

que hay siempre una tensión, por momentos amortiguada y por momentos explosiva, entre ambos polos, que está a la base de la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Por ejemplo, François Dubet (2003) argumenta para Francia que el sistema escolar pudo convivir en forma relativamente armónica con esa tensión mientras se expandieron las oportunidades económicas y sociales. Lo común entre ese caso y el argentino podría ser la expansión y la creencia en una escuela republicana que, en los siglos XIX y mitad del XX, podía al mismo tiempo sostener la promesa de inclusión y ser también meritocrática y excluyente porque había otras medidas sociales que garantizaban la inclusión subordinada de esos excluidos escolares. Los jóvenes tenían empleo sin importar sus cualificaciones escolares y nadie culpaba a la escuela por el desempleo. Con la transformación de la economía y la sociedad a lo largo del siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela; la masificación paralela a la contracción del mercado de empleo puso más peso sobre la escuela y los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tuvieron muchas más chances de ser excluidos sociales que antes –lo que se conoce como la inflación de los diplomas. Las miradas, entonces, se pusieron sobre la escuela, y se le pidió que desarrolle toda una batería de programas y estrategias para cumplir mejor su función igualadora.

Esta idea (ideal) de la escuela como espacio homogéneo, distante de las familias, pero integrador en esa proximidad de la convivencia, diferenciador de las inteligencias y los talentos, pero contenedor de todos los ciudadanos, empezó a quebrarse en los años '50 y '60, con la crítica a su función reproductora de las desigualdades y a las distancias que establecía. Como señala George Steiner, estas críticas pueden leerse como una especie de “grito de guerra” del “contraataque contra los privilegios de los letrados”, porque de esos privilegios “se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos...” (Steiner & Ladjali, 2004, p. 106). El reconocimiento de que el camino de la casa a la escuela implicaba un abismo entre códigos y referencias culturales que construía una jerarquía que no se acababa en la puerta del edificio escolar, sino que se amplificaba en su interior, lúcidamente señalado por la sociología crítica, dio pie a propuestas pedagógicas que hasta ese entonces habían sido relativamente marginales, y que a partir de los '60 y '70 buscaron “abrir las puertas de la escuela” a los sectores populares. Como señala Rancière en *El maestro ignorante*, los reformadores progresistas plantearon una educación “más convivencial, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las clases desfavorecidas” (2003, p. v). Reducir las brechas, achicar las distancias; bajar al maestro de la tarima y convertirlo en guía, promotor o compañero, tutearlo, abolir los uniformes y vestirse ‘de civil’; a nivel pedagógico, poner bajo sospecha la acción de dar clase y sostener como única vía posible el activismo; estos y otros fueron los presupuestos y las consecuencias de este giro político-pedagógico, de esta revuelta contra las teorías señoriales y las posiciones epistémico-políticas fundadas en la superioridad de la contemplación y la moderación burguesa de las pasiones (Sloterdijk, 2010). Esta ‘doxa pedagógica’ creo que es

compartida en muchas latitudes, aunque hay que recordar que en Argentina esto tiene una fuerte “entonación antiestatalista” y anti-autoritaria en la postdictadura.

En los años '90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron políticas educativas compensatorias que buscaron aliviar algunos de sus efectos, que algunos analistas califican como “contracíclicas”, porque iban a contramano del ciclo regresivo más general (Feijóo, 2002). En esta década se produjo una expansión de la matrícula escolar muy significativa, sobre todo a nivel medio, si bien se mantuvieron muy altas las tasas de abandono y repitencia escolares. Dentro de estas políticas compensatorias, la más notable fue el Plan Social Educativo, que llegó a abarcar a más del 50% de las escuelas del país. En su conjunto, ellas dibujaron un sistema escolar que dejaba atrás la ilusión de políticas universalistas emancipadoras y las reemplazaba por acciones compensatorias focalizadas (Tiramonti, 2001). Compensar, rescatar a los pobres, donar: hay una desigualdad que no se cuestiona, ni se discuten las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se excede la forma de la caridad pre-política o del clientelismo político (Auyero, 2000). Esto es algo con lo que se buscó romper en los gobiernos kirchneristas, con distinta suerte en relación a una relación clientelar con los sectores populares, pero sin duda con una fuerte politización y una afirmación de los derechos sociales como bandera central. Hay que ver, ahora, qué queda de esas afirmaciones y cuán firmes o cuán débiles fueron esos nuevos ejes de configuración de lo político.

Los programas de inclusión social y educativa que se impulsaron en la última década y media tuvieron la intención de transformar la educación pública en Argentina. Desde una primera etapa de iniciativas como el Programa para la Igualdad Integral Educativa (PIIE) en 2003, el Programa Nacional de Inclusión Educativa en 2005, y la Ley Nacional de Educación en 2006, hasta medidas más recientes como la Asignación Universal por Hijo, el Plan Conectar Igualdad o el Plan Progresar, entre otros, dibujan un arco de políticas que promovieron a la igualdad como un eje central. Muchas de ellas pueden considerarse, desde mi aproximación, experimentos igualitaristas muy interesantes, de transferencia directa de recursos, pero también de afirmar políticas de reconocimiento de derechos con pocos precedentes en la historia anterior; en ese sentido, creo que estos últimos años fueron unos de los momentos más creativos de la historia educativa reciente. Esa creatividad quizás tuvo que ver con la escasez de recursos con la que se inició el período y las dificultades políticas y logísticas que se enfrentaron, pero seguramente también fue fundamental la creciente politización e iniciativa que desplegaron muchos actores sociales, y la percepción de que había que buscar formas nuevas para rehacer un tejido social que estaba muy dañado.

¿Qué produjeron estas políticas? Es quizás muy pronto para hacer un balance, pero quisiera plantear algunas hipótesis de lectura de estos años de políticas igualitarias para abrir conversaciones mirando hacia el futuro, para ver si el gesto de sublevarse puede convertirse en un trabajo más organizado, más reflexivo, más implicado, menos en la lógica del ellos y el nosotros (la famosa ‘grieta’) y más en la de las tareas pendientes que permitan articular otras

políticas que reconstruyan algo común en torno a los derechos y la igualdad educativa. Estas hipótesis de lectura sobre el período reciente son básicamente tres.

En primer lugar, puede decirse que, si el gobierno actual se empeña en señalar la “pesada herencia” que recibió del anterior, habría que recordar que la situación en la que inició el último ciclo que vivimos era muchísimo peor. Vale la pena revisar algunos datos del 2002: según el SIEMPRO, el 72% de los chicos menores de 12 años vivía entonces en la pobreza, mientras la indigencia abarcaba al 38%. En ciertas zonas del Conurbano y Noreste del país la pobreza infantil llegaba al 82% (Dussel, 2005). La situación era muy dramática, y las arcas del Estado estaban, además de vacías, en quiebra. Revertir ese “acostumbramiento a la impiedad” de la desigualdad y la exclusión, como la llamó Beatriz Sarlo (2001, p. 133), fue un objetivo central para las políticas que se abrieron desde el 2003, volviendo a plantear un horizonte de derechos y un ideal de igualdad como una tarea social, política y pedagógica de primera importancia.

En el 2010, el porcentaje de niños pobres, según UNICEF, había bajado al 19,2%, aunque según la misma fuente en 2015 podía verse un movimiento nuevamente ascendente, con un 30,2% de niños pobres, de los cuales 8,4% estaban en la indigencia (UNICEF, 2010, 2016).⁴ Si bien parece innegable que el período cerró mucho mejor de lo que empezó, no se puede pasar por alto que el 30% de los niños estaba en la pobreza en 2015, y que las políticas encontraron límites fuertes para superar ese umbral, límites propios tanto como ajenos. Pero quizás el aspecto más problemático de estas cifras es que la notoria disputa y partidización de los sistemas de medición cubrió con un manto de sospecha a todos los datos, lo que no sólo perjudicó a la construcción de series estadísticas rigurosas sino también a la capacidad del Estado de enunciar diagnósticos que tuvieran mayor legitimidad en la sociedad. Este es uno de los aspectos en los que el balance arroja más sombras que luces, y que señala las limitaciones de las políticas que no pudieron, no supieron o no quisieron construir otras bases y alianzas para garantizar mayor continuidad, y creyeron que alcanzaba con la fuerza retórica o la apelación a la militancia para sostenerlas. Está claro que los números no se producen de manera neutral, pero crear mejores condiciones para que esa producción de estadísticas y de mediciones sobre la pobreza y la desigualdad sea algo compartido por toda la sociedad, o al menos por buena parte de la sociedad, aún aquella no inclinada a alinearse ideológicamente con las políticas igualitarias, es parte de volverlas un tema legítimo de agenda y, por eso mismo, un valor común. Esta primera hipótesis de lectura apunta que hubo ciclos distintos en el período, de recuperación y estancamiento o caída, y por otro lado que la manipulación de los datos estadísticos y el descrédito de las agencias estatales de medición como el INDEC

⁴ El uso de estadísticas no está exento de problemas. UNICEF ha propuesto una medición multidimensional de la pobreza, que incluye nutrición, ingresos familiares, condiciones de vivienda, protección contra la violencia, acceso a la información, entre otros indicadores (UNICEF, 2016). Esta forma de medición vuelve muy difícil la comparación con otras mediciones anteriores, y también con mediciones realizadas con otros criterios. Sin embargo, como se menciona a continuación, la falta de estadísticas confiables desde las agencias estatales vuelve recomendable acudir a otras instituciones que dan cuenta de la construcción de sus indicadores, y que recogen, por otra parte, los debates actuales sobre la medición de la pobreza.

contribuyó a minar las posibilidades de acuerdos más amplios sobre los avances y retrocesos de las políticas contra la desigualdad.

En segundo lugar, habría que analizar las tensiones que vivieron los programas de inclusión o igualdad entre lo socioeducativo y lo pedagógico, entre ‘contener’ y ‘educar’, como se decía en los años del primer gobierno kirchnerista, y también entre una lógica que respondía a tiempos electorales y otra que buscaba atender a problemas con plazos distintos, más largos, más multidimensionales y con menos resultados visibles. Si bien estos no son dos polos opuestos, y no puede construirse un horizonte de igualdad sin tener en cuenta ambos aspectos (el bienestar y la hospitalidad junto con la enseñanza y el aprendizaje), habría que estudiar si el imperativo inclusivo no se procesó en varios casos como un debilitamiento de la demanda de desafíos intelectuales y de la propuesta de inserción en otras redes de conocimientos más complejas y rigurosas para los “recién llegados” al sistema escolar. En esta línea, también habría que ponderar las ventajas y desventajas de separar las direcciones de políticas socioeducativas de las pedagógicas, como sucedió en el Ministerio de Educación nacional y en otros niveles de la política educativa desde el 2008 en adelante. Al respecto, puede observarse que la consideración integral de la igualdad se vuelve más difícil cuando lo socioeducativo y lo pedagógico terminan siendo tomados por agencias o subsecretarías distintas, que a veces compiten por los recursos y las prioridades políticas. Un elemento a destacar fue la decisión, desde el 2010 en adelante, de enfocar los programas en las trayectorias educativas de niños y jóvenes, con la intención de centrarse en la enseñanza y en el sostenimiento de la escolaridad; pero no siempre fue claro cómo *operacionalizar* esa decisión en recursos, instrumentos o actores específicos. Me parece que esta hipótesis obliga a pensar en la organización de las políticas, en su traducción institucional, en orientaciones y énfasis que se imprimieron. Una cuestión que está siendo explorada en distintos estudios (por ejemplo, Indarramendi, 2015) es el peso que tienen las traducciones provinciales y distritales de las políticas, que imponen sus prioridades y estrategias, y que tienen recursos –incluyendo los agentes locales de las políticas– que imprimen direcciones muchas veces distintas a las previstas por las políticas nacionales. El federalismo argentino, sobre todo desde la activación del Consejo Federal de Educación desde la década de 1990 como un órgano relevante para la negociación política, ha supuesto un reordenamiento de la organización del sistema educativo, un reequilibrio de los poderes y recursos más orientado por la gobernabilidad que por la equidad (Morduchowicz, 2008), que tiene consecuencias marcadas en cómo las políticas se materializan en las escuelas (Rivas, Vera y Bazem, 2010).

Siguiendo con las tensiones de los propios programas, varios estudios (entre ellos Gluz, 2013; Llobet, 2013; Indarramendi, 2015) señalaron los límites que tuvieron para romper con una “inclusión excluyente” que pudo dar acceso a la escuela pero que muchas veces no logró incluir en experiencias de mayor calidad a los sectores más pobres. Por un lado, estaba la tensión entre establecer un derecho (como la AUH) y al mismo tiempo requerir una contraprestación (la asistencia escolar o la libreta sanitaria), lo cual llevó en algunos casos a arreglos algo perturbadores en las instituciones, que no sabían qué hacer con alumnos con

enormes dificultades para inscribirse en el trabajo escolar pero que tampoco querían dejarlos fuera, y terminaban firmando la asistencia o la promoción sin alcanzar logros mínimos. Estos arreglos no sólo no resolvieron el problema de la desigualdad, sino que en algunos casos lo empeoraron, al volverlo poco visible y dejarlo mayoritariamente del lado de los chicos o las familias, o librado a la negociación en cada escuela. Por otro lado, algunos programas fueron orientándose, ante estas dificultades, a organizar formas de trabajo centradas en aspectos de conducta y de actitudes, como los talleres y las tutorías. Para Valeria Llobet, una consecuencia no deseada de algunos programas es que se incrementó el control (y también el juicio) socio-moral sobre los jóvenes pobres, disminuyendo sus posibilidades de autonomía y también la centralidad del vínculo académico con la escuela (dificultades y tensiones que, hay que decirlo, es completamente ignorado por la crítica anti-K, que se queda con un diagnóstico errado de cómo funcionaban estos programas). Muchas veces el objetivo posible en estos programas, sobre todo a nivel secundario, fue desarrollar capacidades y estrategias para entrar al mercado de trabajo, con una suerte de re-privatización e individualización del proyecto de vida (Llobet, 2013). En otros casos, se trabajó en programas de continuidad de los estudios superiores, sobre todo en universidades que buscaron promover formas pedagógicas y curriculares creativas para la inclusión de nuevos estudiantes. Hubo, sin duda, experiencias creativas y exitosas en esta transición al trabajo o a estudios superiores, y es necesario conocerlas mejor para ver cómo funcionaron y cuáles fueron sus logros, sin negar los problemas ni los desafíos.

En tercer lugar, habría que analizar la fortaleza simbólica del imperativo de la igualdad, y lo que ese imperativo coloca como posibilidad y también como límite. Muchos de los programas de esta última etapa tuvieron inicialmente un fuerte impulso rancieriano, es decir, siguieron la idea del filósofo francés Jacques Rancière de considerar a la igualdad como un punto de partida y no como un punto de llegada. Afirmar el igual valor de todos, maestros y alumnos, no importa de dónde ni cómo vengan, fue un paso fundamental en esa reversión de la impiedad de la que se habló antes. Para algunos críticos, esta posición político-pedagógica de partir de la igualdad es voluntarista, porque hace caso omiso de la desigualdad social para proponer una escena donde la igualdad es fundante, pero sin tomar en cuenta cómo sigue operando la desigualdad. Pero creo que este impulso tuvo la gran virtud de abrir camino a una experimentación pedagógica que consiguió, en ocasiones, logros muy interesantes, como las Orquestas Juveniles, el ingreso de nuevos saberes a la escuela como la historia reciente o los medios, y se preocupó por dar voz y circular la palabra entre posiciones o actores hasta entonces marginados.

Quiero detenerme un poco más en dos cuestiones que mencioné un poco rápido: por un lado, el impulso creativo, que se distancia del emprendedurismo innovador que ahora aparece como nuevo valor; por otro lado, el impulso *rancieriano*. Sobre la creación, hay que destacar que en la región se produjeron ensayos y experimentos igualitaristas en la pedagogía y también en otras esferas sociales que habría que analizar con más detenimiento. Por ejemplo, Justin McGuirk estudió el Alto Comedero en Jujuy, iniciativa de Milagro Sala,

complejo habitacional en la periferia pobre desarrollado de forma autogestiva por el Movimiento Tupac Amaru. A McGuirk le llamó la atención que el complejo tenía piletas, que no eran, como preveía, unos “rectángulos modestos” sino un “grandioso parque acuático con figuras de morsas gigantes y de pingüinos, y un puente que lo cruza por el medio” (McGuirk, 2015, p. 71). Dice el inglés que “[o]bservar a un niño corriendo para tirarse a bomba al agua basta para validar todo el concepto”. El complejo acuático es “un corte de mangas simbólico” a los contratistas privados y a los políticos que piensan que la vivienda social tiene que cubrir lo mínimo, disminuyendo el gasto estatal: “las piscinas son una forma relativamente barata de hacer que la gente se sienta rica” (McGuirk, 2015, p. 71).

Puede hacerse un paralelo con los obreros que describe Rancière en *La noche de los proletarios*, que querían ganar el tiempo “destinad[o] a reproducir la fuerza de trabajo” para “apropiarse del idioma y de la cultura del otro, la ‘noche’ de los poetas y los pensadores” (Rancière, 2013, p. 13). De la misma forma, los trabajadores del Túpac Amaru también quieren ganar el espacio a lo utilitario y lo mínimo, para apropiarse de los símbolos y las experiencias de juego y de placer que hasta ahora les estaban vedadas. McGuirk no deja de señalar las contradicciones en esta forma de urbanismo que conjuga de modo extraño “la zona residencial, el parque temático tipo Disney y el socialismo radical” (McGuirk, 2015, p. 72), pero mantiene la apertura para ver los cambios de posición que esta experiencia autogestiva genera en los habitantes del complejo, y la ruptura que marca con los modelos de urbanización para sectores populares.

La comparación con los proletarios que describe Rancière no es casual, porque la inspiración *rancièriana* fue especialmente notable en muchos de los experimentos pedagógicos que se ensayaron en Argentina en la última década. Por unos años, funcionarios y maestros compartieron la lectura de *El maestro ignorante*, y la cuestión de la igualdad como punto de partida se volvió un nodo central de las políticas, tanto a nivel de los ministerios como de las instituciones escolares (Maddoni, 2014; Redondo, 2016). Hay que decir que este impulso *rancièriano* combinaba bien con la tendencia igualitarista o plebeya ya presente en la sociedad argentina, y también con el movimiento anti-institucional que se abrió con las asambleas populares y el “que se vayan todos” del 2001 (Rinesi, 2015). Escuelas enteras se abocaron a cambiar el currículum, las rutinas y las formas de participación para ensayar cómo se hacía para construir un espacio de iguales. Pero también hay que subrayar que la política ministerial planteó a la igualdad como un imperativo, desde los documentos, las acciones de formación docente y los programas de apoyo a escuelas más pobres. Y aunque la política oficial tiene muchas limitaciones para regular lo que hacen los distintos actores educativos, no habría que subestimar lo que significó como fuerza e impulso este nuevo *imperativo de la igualdad*. Dice al respecto Charlotte Nordmann, poniendo a dialogar la sociología de Bourdieu con la filosofía de Rancière:

Al adaptarse constantemente a la “debilidad” de los alumnos, uno termina encerrándose en un círculo de impotencia que sólo es posible quebrar postulando la igualdad intelectual de todos. Es preciso escuchar lo que nos

dice Rancière de la necesidad de enfrentarse con verdaderas dificultades para avanzar: sólo obligado y forzado -por la presión de una situación, de un imperativo- uno se pone a pensar. (Nordmann, 2010, p. 194)

El imperativo que fuerza a ponerse a pensar, y a hacer, generó varios de los ensayos pedagógicos más interesantes de la última década. Pienso, por ejemplo, en una experiencia que conocí y estudié de cerca: la del Colegio Sarmiento en la Ciudad de Buenos Aires.⁵ La escuela se ubica en un barrio de clase media alta en el centro de la ciudad de Buenos Aires, y en el pasado tuvo como alumnos a estudiantes de familias aristocráticas; era una escuela “tradicional”, selectiva social y académicamente. Sin embargo, en los últimos 25 años la población estudiantil cambió abruptamente, en parte por el éxodo de las clases medias y altas hacia las escuelas privadas, y también por la inclusión de otros sectores en la escuela media. Los estudiantes vienen ahora en su mayor parte de un asentamiento urbano-marginal (villa miseria) ubicado en la estación de ferrocarril que queda a pocas cuadras. La escuela recibe también a hijos de trabajadores domésticos de la zona, y a un grupo de estudiantes de una escuela nacional de ballet ubicada a dos cuadras.

Hay un documental, *Después de Sarmiento* (Francisco Márquez, Argentina, 2015), sobre la experiencia de este colegio, cuya primera escena es muy significativa para entender las tensiones de las políticas de igualdad.⁶ La película abre con un acto escolar donde se canta el himno a Sarmiento (el prócer cuyo nombre lleva la escuela), que suena primero en clave tradicional y pronto en ritmo de cumbia. La cámara capta bien el cambio de estado de ánimo de los alumnos, que pasan de estar parados en filas, más o menos distraídos, escuchando el himno “de siempre”, a las miradas de sorpresa y las sonrisas por la emergencia de la cumbia en el ritual escolar. Hay otra gestualidad, hay otra presencia a partir de la cumbia en la escuela (y es la-cumbia-en-la-escuela lo que produce eso, no la escuela ni la cumbia sueltas). Hay una imagen que es particularmente elocuente: uno de los jóvenes decide sacarse los audífonos para escuchar mejor. Al menos esa vez parece que es más interesante lo que pasa en la escuela que lo que escucha en su teléfono. Tocar la cumbia en el acto público podría ser considerado una estrategia de popularización, de populismo, de acercarse al mundo popular sin producir rupturas, infantilizándolos, sin dejarlos que se alcen hacia otros mundos; sin embargo, habría que pensar si no es un gesto que es necesario para dar la bienvenida, para

⁵ Sobre la experiencia de esta escuela pueden consultarse Zelmanovich (2013) y Dussel (2014), entre otros trabajos.

⁶ La referencia al documental como fuente quiere reconocer que el cine es un poderoso ámbito de producción de discursos e imaginarios sobre la igualdad en la Argentina reciente. Esta película, producida por jóvenes cineastas que se inscriben en la tradición del documentalismo social y político, es representativa de un modo de narrar la experiencia del colegio que vale la pena interrogar, no tanto o no sólo en su carácter de documento (aun cuando también lo sea, en tanto contiene rostros, voces, escenas que tuvieron lugar en ese tiempo y espacio particular) sino sobre todo como relato o narrativa sobre este proceso, un relato que pone el foco en ciertas situaciones y diálogos como los que se ejemplifican.

poder empezar a trabajar en y con la ambivalencia de los sectores populares hacia la cultura escrita y sus instituciones (Petit, 2008).

Esta ambivalencia hacia la cultura escrita se hace evidente en la dificultad que tienen los profesores para que los alumnos logren apropiarse de algunos de sus códigos. En esta escuela, la directora, Roxana Levinsky, habla de una “palabra desvitalizada”, sin intensidad, de una experiencia escolar que no deja huella. Los alumnos leen poco, y se quejan o renuncian a abordar textos difíciles; se generan blogs y se usan las redes sociales, pero el nivel de la producción escrita sigue siendo muy bajo. Ella decide, en un momento, empezar a dar clases de Literatura, para ensayar ella también cómo se aborda esta dificultad de acercar a estos chicos a las operaciones de lectura y escritura que quiere promover la escuela. El documental muestra cómo ella experimenta con textos cortos, con relatos centrados en dilemas morales sobre la legalidad y la ilegalidad, con escrituras que hablen de sus experiencias de pérdidas y de tomar decisiones. Se crean grupos especiales, pequeños, con tutores que hacen un seguimiento personalizado de los alumnos con mayores dificultades. Todo ello, también, podría verse como más de lo mismo, más de lo que ya tienen en sus mundos propios; sin embargo, en el esfuerzo para que se apropien de modos de leer y de escribir, hay sin duda una invitación a “alzarse por encima de ellos mismos”, a esforzarse por dominar códigos que les resultan difíciles. El cineasta muestra las dificultades que la profesora y los tutores encuentran en ese camino: no todos lo logran, ni siempre les salen bien las estrategias. Pero como decía Nordmann, sin el imperativo político de la igualdad, esas escenas no tendrían lugar porque no habría que esforzarse por pensar cómo hacerle lugar a estos nuevos sujetos. La politización, la demanda de una función política de la escuela, parece ser el impulso que ayuda a que esta escuela funcione como escuela, con los límites visibles.

Otra línea interesante que plantea el documental se centra en la experiencia política en la escuela, que permite una mirada distinta a la de la política como adoctrinamiento.⁷ La película cuenta, durante buena parte de la trama, los avatares de la creación de un centro de estudiantes que se promueve desde la dirección de la escuela, que coloca a la participación como otro imperativo porque está convencida de la importancia de que aprendan a ser ciudadanos. La escuela tiene dos turnos bien distinguibles: el de la mañana recibe a los alumnos de clase media y clase media-baja, mientras que al turno tarde vienen sobre todo los alumnos de la villa. Hay largas escenas en las que se muestran las discusiones entre grupos de alumnos de los dos turnos que no logran ponerse de acuerdo para hacer un centro de estudiantes único. Se ven los agravios contenidos, a veces explícitos, tanto como las perspectivas contrapuestas; aparece sin tapujos la política tal como la describe Hannah Arendt, la de la negociación y el conflicto entre grupos. Los docentes intentan mediar, insistiendo en que, si logran entenderse, darán una lección a la sociedad que los quiere ver divididos; hay desde la pedagogía y la política un objetivo predefinido, preformateado, que no espera a que la joven generación pueda hacer su camino, sino que le dice por dónde debe

⁷ En estos párrafos, discuto con la crítica a la politización de la escuela que plantean Simons y Masschelein (2014), que la consideran pura domesticación y adoctrinamiento.

ir para contribuir a la reforma social. Sin embargo, al final, los estudiantes se salen con la suya, y encuentran, en la negociación entre los dos turnos, una forma de circular la palabra y discutir la representación que empieza a mover las posiciones de cada grupo, y también las de los profesores, que dan un paso al costado. No llegan al centro de estudiantes, pero crean una forma *ad hoc* de representación en la que cada grupo se siente más o menos cómodo.

Esta situación deja la impresión de que la discusión política también puede convertirse, en ciertas condiciones, en otra forma de “alzarse por sobre sí mismo” y de expandir el mundo, así como de conocer otras perspectivas a las del mundo propio –un argumento que habría que recordar ahora que se estigmatiza a las tomas y el activismo político de los estudiantes. Algo que este ejemplo da a pensar es que lo que ofrece la escuela no es sólo lo que pasa directamente por el profesor, o por una mesa de trabajo, sino también por experiencias y encuentros que desafían el punto de partida, que son verbales, pero son también afectivas, corporales, visuales, que implican pensar códigos y normas en común, lo que incluye el disenso, el debate, la confrontación. Compartir ese espacio, verse cara a cara, circularse la palabra, enojarse y volver a escucharse, son acciones que van armando otra posición política y también de relación con el saber y el lenguaje. Por otro lado, habría que estudiar mejor qué efectos tiene la posibilidad, para estos estudiantes, de articular argumentos en torno al derecho y la forma de la representación política: ¿puede haber allí una forma de gramatización del mundo de la política, aunque no pase por una disciplina escolar, y aunque el discurso de los profesores suene esclerosado y previsible? ¿Cuáles son las condiciones que permiten que esa experiencia se salga del adoctrinamiento, y termine en otro lado que el que se preveía? Seguramente esas condiciones son varias, y no está claro qué logró esta experiencia al respecto, pero una importante parece ser el permiso para experimentar en torno al imperativo de la igualdad y la participación. Si no está ese imperativo, no va a haber experimentación, ni aprendizajes, ni construcción participativa, democrática, de lo común.

Volviendo a las políticas pedagógicas del período anterior, habría que volver a revisar y reflexionar a fondo sobre los debates y tensiones que había entre posiciones distintas. Dejar de pensarlas como bloque y poder atender a matices que, aunque con acuerdos, también diferían sobre aspectos sustanciales. Pienso por ejemplo en el trabajo de Facundo Nieto, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que se acaba de publicar, sobre los debates en las políticas de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria entre el 2003 y el 2013. Nieto muestra estas contradicciones y tensiones entre perspectivas que ponían el acento en atender y crear una diversidad de escenas para prácticas de lectura diversas, poniendo a lo escolar en un plano no solamente de igualdad sino básicamente de desventaja respecto a otras que se juzgaba más potentes, más interesantes, más democráticas (una perspectiva que él llama antropológica), y otras perspectivas que buscaban, con sus limitaciones, colocar en el centro a ciertos objetos y prácticas de lectura más escolares, pensando en operaciones de conocimiento específicas, con un aparato crítico más estructurado, con insistencia en la escritura y en la lectura de textos ‘difíciles’, podríamos llamarlos (Nieto, 2017). Creo que fue más difícil, desde la perspectiva de las políticas pedagógicas, reconciliarse con la institución

escolar y con cierta noción de disciplina intelectual necesaria para abrirse paso con otros saberes más complejos, y esto operó como límite al imperativo igualitario. Costó pasar del ensayo creativo a institucionalizar estrategias y considerar actores con lógicas diferentes; se apeló a la creatividad más artesanal sin reconocer que esa posición es extenuante y difícil de sostener en el tiempo para un docente sometido a numerosas demandas y presiones. También faltaron otras condiciones de la política, condiciones de trabajo materiales diferentes (menos alumnos por curso, más horas de preparación y reflexión), y formas de organización distintas en las escuelas, con más apertura a los disensos y los debates y al trabajo colectivo docente. Y quizás, claro, hay mucho que se juega en otras arenas de la política, no solamente educativa.⁸

Cierro con algunas conclusiones provisorias, porque son temas que hay que seguir trabajando y reflexionando en los próximos meses y años. Es claro que la obligación de incluir, la obligación de la igualdad, no puede lograrse por decreto, como también es claro que la política educativa no resolvió todos los problemas de la desigualdad en esta década y media. Pero sin duda puso el tema en la agenda, y ése es un enorme mérito que no hay que subestimar; también se lograron avances concretos que habría que defender. Simultáneamente, no habría que olvidar que las políticas e instituciones no son la encarnación de un ideal sino ensamblados complejos de actores, tradiciones, dinámicas, y que hay que trabajar con todos ellos. No alcanza con hacer afirmaciones para que las cosas ocurran; hay que construir las condiciones, esto es, los recursos, los instrumentos y los actores, para que pueda desplegarse mejor ese “ponerse a pensar” qué se hace con el imperativo de la igualdad. En ese camino, no habría que perder ese impulso a pensar y hacer creativamente, indagando más en qué límites tuvieron estas políticas, tanto desde su concepción como desde su operacionalización en estrategias, dispositivos, recursos.

Vuelvo a la imagen de los panfletos elevándose en el aire. Dice Didi-Huberman que esa imagen es el indicio de un deseo que vuela, que va donde quiere, que insiste, que persiste, que resiste pese a todo. Y analiza el vocablo del panfleto:

Existe una doble acepción de la palabra francesa *tract* (“panfleto”). Por una parte, es un “corto tratado”: un género literario que, desde el siglo XV, ha dado incontables opúsculos o folletos sobre temas políticos, morales o religiosos. Y, por la otra, se trata, según una acepción más reciente, de una simple hojita de propaganda política difundida de mano en mano. En ambos casos sobrevive etimológicamente el sustantivo latino *tractatus*, que significa la acción de tratar un tema, de llevar a cabo una deliberación, una discusión o un sermón; pero también -y antes que nada- la acción de tocar para tomar, para arrastrar algo o a alguien fuera de su lugar habitual. (Didi-Huberman, 2017, p. 168)

Da la impresión de que estamos, de nuevo, en una época de escribir panfletos, de inscribir signos para la deliberación, y también de no renunciar a despegar del suelo para

⁸ Al respecto, la investigación doctoral de Alejandro Cota Martínez sobre el Programa Conectar Igualdad en dos escuelas del distrito escolar de San Isidro, en la provincia de Buenos Aires, entre 2013 y 2015, muestra los avatares del programa dependiendo de la alineación política de las autoridades de cada escuela: los oficialistas procuraban resolver los conflictos y limitaciones de la implementación, mientras que los opositores se negaban incluso a la utilización de las computadoras en la escuela (Cota Martínez, en proceso).

salirnos del lugar habitual, y de sublevarse frente a la voluntad de programarnos para que aceptemos este estado de cosas.

Si algo aprendimos estos años es que no hay soluciones fáciles ni mágicas, y que las situaciones son más complejas y difíciles de lo que parecían inicialmente. Habrá que seguir intentando, con nuevas formas y con convicciones renovadas, que ese imperativo igualitario produzca más movimientos en la educación argentina, y que estas nuevas dificultades nos ayuden, otra vez, a avanzar.

Referencias bibliográficas

- Cota Martínez, A. (en proceso). El Programa Conectar Igualdad desde las escuelas: una mirada desde la dimensión institucional. Tesis de Doctorado, Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina.
- Didi-Huberman, G. (2017). Por los deseos (fragmentos sobre lo que nos subleva). En: Didi-Huberman, G. (curador). *Sublevaciones* (pp. 83-179). Buenos Aires: Eduntref-Jeu de Paume.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusao. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 29-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>
- Dussel, I. (2014). Una escuela contra el abandono, o contra el abandono de la escuela. En: Dussel, I. y L. Reyes-López, *La dimensión social de la lectura. La escuela: un espacio que no se puede abandonar* (pp. 7-37). México DF: Conaculta.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: Tedesco, J.C. (comp.), *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-115). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Gluz, N. e I. Rodríguez Moyano (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, (23) 41-1, pp. 63-73.
- Indarramendi, C. (2015). *Entre compensation et promotion de l'égalité. Analyse de la gestion des politiques d'éducation ciblées en Argentine à partir de l'étude du Programme Intégral pour l'Egalité Educative (PIIE) 2003-2012*. Tesis doctoral, Université de Paris 8-Flacso/Argentina.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llobet, V. (2013). La reinterpretación de los derechos en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescentes. En: Gluz, N. y J. Arzate Salgado (coord.) (2013). *Debates para una reconstrucción de lo*

- público en educación: del universalismo liberal a los particularismos neoliberales* (pp. 245-268). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- McGuirk, J. (2015). *Ciudades radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana* (trad. de Eva Cruz). Madrid: Turner Libros.
- Morduchowicz, A. (2008). El federalismo fiscal-educativo argentino. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Política educativa y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno”, IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Financiamiento_seminario_2008.pdf
- Nieto, F. (2017). *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines: UNGS-UNLA.
- Nordmann, Ch. (2010). *Bourdieu/Rancière. La política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México DF, Editorial Océano Travesía.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres* (trad. por M. Bardet y N. Goldwaser). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Rinesi, E. (2015). Populismo, democracia y “nueva izquierda” en América Latina. En: C. Véliz y A. Reano (eds), *Gramáticas plebeyas. Populismo, democracia y nuevas izquierdas en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones UNGS-UNDAV Ediciones, pp. 23-51.
- Rivas, A., A. Vera, P. Bazem (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-Fundación Noble.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Editorial Miño.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- UNICEF Argentina (2010). La pobreza infantil: un desafío prioritario. En: *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del Milenio*, Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios10-CEPAL-UNICEF\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios10-CEPAL-UNICEF(1).pdf)

UNICEF Argentina (2016). *Bienestar y pobreza en niñas, niños y adolescentes en Argentina*. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/monitoreo_Pobreza_RE_web.pdf

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media, a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina.

Película:

Después de Sarmiento (Francisco Márquez, Argentina, 2015), 76 minutos.