



Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol.15 | Número 37 | 2023

Nora Gluz

Universidad Nacional de General Sarmiento
(UBA)

<https://orcid.org/0000-0001-7578-3335>

gluzn@yahoo.com.ar

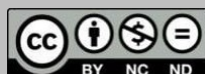
Submetido em: 06/11/2023

Aceito em: 15/11/2023

Publicado em: 20/12/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16726](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16726)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

POLITICAS DE INDIVIDUACIÓN EN LA ARGENTINA RECIENTE

RESUMEN

La ampliación de derechos acontecida en gran parte de los países de la región en los albores del SXXI sufrió una importante retracción en la segunda década del siglo cuando las restauraciones conservadoras arremetieron sobre esos derechos. En este artículo, analizaremos la dinámica de estos retrocesos en las políticas destinadas a atender la cuestión social en el campo escolar argentino. Mostraremos cómo a través de tecnologías de individuación se abandonan las políticas que garantizaban la protección colectiva para impulsar otras que desde perspectivas meritocráticas impulsan la activación de los sujetos y los vuelven responsables de sus propias trayectorias educativas.

Palabras Clave: Políticas educativas. Individuación. Nuevas Derechas.

POLICIES OF INDIVIDUATION IN RECENT ARGENTINA

ABSTRACT

The expansion of rights that took place in many countries in the region in the early 21st century suffered a significant setback in the second decade of the century when conservative restorations attacked these rights. In this article, we will analyze the dynamics of these setbacks in policies aimed at addressing social issues in the Argentine school system. We will show how, through technologies of individuation, policies that ensured collective protection are being abandoned in favor of others that, from meritocratic perspectives, promote the activation of individuals and make them responsible for their own educational trajectories.

Keywords: Educational policies. Individuation. New Right.

POLÍTICAS DE INDIVIDUAÇÃO NA ARGENTINA RECENTE

RESUMO

A expansão de direitos que ocorreu em grande parte dos países da região nos primórdios do século XXI sofreu um importante retrocesso na segunda década do século, quando restaurações conservadoras atacaram esses direitos. Neste artigo, analisaremos a dinâmica desses retrocessos nas políticas destinadas a lidar com a questão social no campo escolar argentino. Mostraremos como, por meio de tecnologias de individualização, as políticas que garantiam a proteção coletiva foram abandonadas para impulsionar outras que, a partir de perspectivas meritocráticas, promovem a ativação dos sujeitos e os tornam responsáveis por suas próprias trajetórias educativas.

Palavras-chave: Políticas educativas. Individuação. Novas Direitas

1 INTRODUCCION

Las continuidades y discontinuidades de las orientaciones de política de gobiernos definidos como parte de las derechas del SXXI, es objeto controversial de estudio frente al declive del ciclo progresista en América Latina¹.

Los estudios que enfatizan las discontinuidades respecto de la fase neoliberal de los `90 señalan como puntos de inflexión sus bases sociales (CODATO, BERLATTO y BOLOGNESI, 2018), sus repertorios de lucha (NATALUCCI y FERNANDEZ MOUJÁN; 2022); el gobierno del capital sin mediaciones a través de la designación en cargos políticos a gerentes de grandes empresas y/o referentes del Think Thanks (VOMMARO, 2014; CASTELLANI, 2016). Por el contrario, quienes consideran que estos fenómenos expresan las reconfiguraciones históricas de esas derechas en su afán por construir hegemonía, lo hacen asumiendo que lo que las define es su posición respecto de la igualdad social, a que interpretan a las desigualdades como resultado normal del orden social e independiente de las actuaciones públicas. Por ello se interrogan más bien por *lo nuevo* de las derechas más que por las nuevas derechas. Entre las novedades relevan la recurrencia a un lenguaje pospolítico y a perspectivas tecnocráticas que diluyen el carácter antagonista de la política y las relaciones de fuerza social (ANSALDI, 2017).

En ambos casos el foco es la agenda pública y es allí donde presentan lecturas complementarias. Los estudios sociológicos en cambio, focalizan en las dimensiones más ocultas y persistentes en las que arraiga la hegemonía de estas derechas. Localizan centralmente una serie de instrumentos de política que devienen en la fabricación de sujetos activos y responsables de sí que están presentes ya desde los años `80. En estos trabajos se examinan los modos de producción de los individuos a través de una serie de intervenciones sociales que tienen continuidad, aunque con distinta intensidad, en las actuaciones de gobiernos de distinto signo político desde los `80 hasta la actualidad. Se trata de “políticas de individuación” entendidas como una serie de tecnologías del yo que se difuminan en el todo social y configuran una forma de vinculación con uno mismo que devienen en formas de autorresponsabilización por los logros personales que caracterizan el presente. Son procesos que se han ido configurando al amparo de las transformaciones del capitalismo contemporáneo, que vienen desplegándose hace cuatro décadas y que van más allá (aunque no sin consecuencias) de las orientaciones de política de cada

¹ El Ciclo de Impugnación al neoliberalismo fue caracterizado tanto por la activación de las luchas populares en contra de las consecuencias excluyentes del neoliberalismo, como por la perspectiva antineoliberal asumida por variados gobiernos de la región más allá del escaso avance en transformaciones estructurales (NIKOLAJCZUK y PREGO, 2017; THWAITES REY y OUVIÑA, 2018).

gobierno en particular (MERKLEN, 2013; LAVAL y DARDOT, 2013). Estos estudios comparten sus preocupaciones con aquellos otros que dan cuenta de la difusión y consolidación social de prácticas y esquemas de pensamiento propios de las derechas en los distintos sectores sociales (ANSALDI, 2016).

Desde estas últimas líneas de trabajo, los gobiernos de las actuales derechas y su legitimidad se comprenden en el marco del neoliberalismo entendido como la extensión de la lógica del capital a todas las relaciones sociales, tendencia que se consolida sistemáticamente (LAVAL y DARDOT, 2013). Con mayor o menor intensidad estos rasgos epocales articulan una creciente demanda de libertad individual que los gobiernos de derecha extreman a la par que, paradójicamente, sus políticas profundizan desprotecciones para el ejercicio de esas libertades.

En especial desde el último decenio, los análisis acerca de la neoliberalización de lo social proponen comprender los mecanismos a través de los cuales se logra la expansión de la lógica de la competencia propia del capital hacia las diferentes esferas de la vida humana, incluso a áreas de lo social que previamente se regían por otras reglas de juego. Se trata de dinámicas opuestas a la ampliación de derechos que caracterizó a los gobiernos progresistas y desestructura las condiciones de construcción de lo común al someter incesantemente a una competencia sin límites. Las consecuencias de atomización social y deterioro de los mecanismos de cohesión de haber sometido las subjetividades a la ley de la acumulación del capital financiero se gobiernan reforzando el control policial y cercenando los ideales igualitarios (LAVAL y DARDOT, 2022). Esta relación de las derechas con los sistemas democráticos constituye un punto central de discusión por el modo instrumental con el que han adherido a los mismos al abandonar aquellas garantías y protecciones sociales necesarias para el efectivo goce del derecho a la educación y restringir sus sentidos a la dimensión formal (o incluso evadiendo hasta esos mínimos).

El campo escolar resulta sensiblemente afectado por estos procesos por el modo como se ve interpelado el ya fuertemente cuestionado contrato fundacional de la escuela. La pretensión de inscribir a las nuevas generaciones en una cultura común había sido criticada por restringirse a la imposición de la dominación simbólica y a la normalización de las conductas de la mano de los movimientos emancipatorios que discutieron el ideal patriarcal y burgués inscrito en las definiciones de lo común. Pero a deferencia de esos movimientos, las derechas avanzaron en la demanda y valorización de la autonomía individual y de la intensificación de mecanismos de autogobierno acordes a los procesos de mercantilización y privatización neoliberal que impulsaron.

Recuperando estas perspectivas, el artículo propone un análisis de la retracción de los derechos conquistados durante los gobiernos progresistas en Argentina, a partir las políticas impulsadas por la coalición de derecha que asumió la presidencia argentina entre 2015 y 2019. Interesa presentar cómo estas transformaciones se inscriben en procesos de más largo plazo vinculados a las políticas de individuación instauradas a partir de la hegemonía neoliberal que desplegaron a través de instrumentos de control del esfuerzo bajo una perspectiva meritocrática. Mostraremos cómo se fueron incorporando a las políticas una serie de líneas de acción que, fundadas en la contractualización, interrumpieron la lógica del derecho. De este modo, la activación y responsabilización operaron en desmedro de la protección y la ciudadanía y condensaron núcleos de sentido que nos permiten comprender que en esos años se instauraron orientaciones de política que recortan un proyecto político-cultural que confronta con el del período precedente.

El artículo se sustenta en los resultados del Proyecto UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal” y las primeras sistematizaciones del PICT N° 2910/20 “La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI”. El trabajo de campo de estas investigaciones involucró entrevistas a funcionarios del nivel nacional y de tres jurisdicciones; así como relevamientos normativos y regulatorios de las principales líneas de política con foco en el nivel secundario y encuestas y entrevistas en escuelas que fueran parte de los principales programas político-educativos del período (cuatro por jurisdicción). En este artículo focalizaremos en la provincia de Buenos Aires (que concentra casi el 40% de la población del país) y en las políticas de intervención hacia los grupos más vulnerados.

Estructuramos el escrito en tres partes. En la primera, presentaremos las orientaciones que portaron las políticas de inclusión destinadas a los grupos más vulnerados como antecedentes del periodo, cuáles fueron sus principales alcances y sus modos de apropiación en un escenario que había sido arrasado por las dinámicas y las consecuencias del ciclo neoliberal, con hondo impacto en las subjetividades. En la segunda analizaremos la reconfiguración de la agenda de la desigualdad durante los gobiernos de las nuevas derechas, cómo se reorientaron las políticas y reconfiguraron los instrumentos de acción pública profundizando los procesos de individuación; para cerrar con algunas reflexiones acerca de las concepciones sobre el derecho a la educación que instauran las nuevas derechas y bajo qué condiciones sociales ganan legitimidad a través de perspectivas meritocráticas e individualizantes de lo social, que retrotraen los avances

democratizadores del período anterior y refuerzan los mecanismos de explotación y acaparamiento en educación.

2 ¿AMPLIACIÓN DE DERECHOS SOBRE BASES NEOLIBERALES? CONDICIONES Y CONDICIONANTES PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DURANTE EL CICLO PROGRESISTA

El periodo que se inicia en los albores del SXXI, con la activación de las luchas populares en contra las políticas neoliberales (THWAITES REY Y OUVIÑA, 2018) no pueden escindirse del largo proceso de implementación de políticas de individuación previas y que había instaurado rutinas, procedimientos, instrumentos para operacionalizarlas que constituyeron condicionantes a las propuestas de cambio por la inercia política de esos instrumentos.

Las políticas de individuación se caracterizan por un modo de activación de la voluntad que tiende a responsabilizar a los sujetos por sus decisiones. Desde los años `80, pero con mayor grado de institucionalización a partir de las políticas neoliberales de los `90, éstas se llevan adelante en condiciones de desarticulación de las protecciones sociales que derivaron en exigencias biográficas que dejaron a ciertos grupos sociales sin las condiciones necesarias para la acción social.

Como ha sido ampliamente discutido,

“la política social del neoliberalismo focalizó sus acciones en los individuos pobres y sus familias, y no en las circunstancias, escenarios y relaciones en que esos individuos y familias desenvuelven su existencia. La pobreza sería la consecuencia de un desencaje individual o grupal, eventualmente transitorio, en determinados escenarios, mucho más que un efecto de esos escenarios y de las relaciones sociales que los estructuran, en los individuos y sus hogares” (VILAS, 2007).

En el campo escolar, supuso adicionalmente una perspectiva economicista sobre las causas de los problemas educativos por lo que las soluciones se centraron en las dimensiones materiales bajo la presunción que, garantizado un mínimo económico para insertarse en la escuela, las trayectorias se encauzarían en función de las voluntades y esfuerzos individuales. La desconsideración de la diversidad de condiciones sociales y escolares de producción de los procesos de expulsión y/o desigualdad en la escuela, tales como las jerarquías culturales o la organización institucional fueron consustanciales a estas orientaciones.

Las políticas de becas a los grupos más pauperizados fueron ejemplos elocuentes de esta articulación entre las demandas de activación y las perspectivas economicistas.

Las transferencias monetarias a las familias de jóvenes de escasos ingresos se implementaron con cupos vinculados a los magros recursos asignados y se distribuyeron tomando como criterio la posición en un ranking de pobreza. El establecimiento de criterios meritocráticos de rendimiento para continuar con el beneficio en el siguiente ciclo lectivo fue el complemento a través del cual asistencia social y activación devinieron en la contractualización. Los jóvenes y sus familias se responsabilizaban por el esfuerzo para sostener no sólo la regularidad sino también la promoción a costa de perder el recurso que no fue considerado un derecho para las infancias y adolescencias. Estos principios fueron comunes a otras líneas de política destinadas a las escuelas públicas, a las que se invitó a competir por proyectos institucionales para la mejora de la calidad sin transformar el puesto de trabajo docente o el modelo organizacional como el caso del Programa Nueva Escuela Argentina para el SXXI. Contrariamente, se estimulaba al cambio institucional centrado en la innovación bajo la responsabilidad de los equipos docentes y directivos y aislando a la escuela del sistema en nombre de redes por proximidad, conveniando con el Ministerio para el acceso a recursos del programa (GLUZ, 2006; 2020).

Sobre estos antecedentes, el ciclo de impugnación al neoliberalismo que se inaugura a partir de las activaciones populares de fines SXX-principios del SXXI, se estructura sobre una nueva agenda de política social globalmente estructurada en la que la inclusión se presenta como el principal objetivo. En Argentina y al amparo de las tradiciones del peronismo, se autonominaron como de *inclusión con justicia social* e involucraron toda una serie de intervenciones que, poniendo el foco sobre los sectores más vulnerados, pretendieron atender, atenuar y en algunos casos hasta cerrar las brechas de desigualdad bajo una perspectiva de derechos (FELDFEBER Y GLUZ, 2019). Estas tendencias se inscribieron en un proceso de democratización no exento de contradicciones, pero en el que progresivamente se avanzó tanto en la ampliación de derechos a poblaciones que antes no gozaban de los mismos, como en el reconocimiento de nuevos derechos a la par que el reconocimiento de colectivos otrora silenciados como interlocutores políticos.

Estas políticas se enfrentaban a un doble desafío. Por un lado, fortalecer los procesos de democratización tanto en términos de incorporar al goce del derecho a la educación a grupos históricamente excluidos desde nuevas lógicas que superaran la perspectiva asistencial de los '90, reconocer otros nuevos productos de las luchas populares, y ampliar el campo político incluyendo como legítimos interlocutores y partícipes a actores sociales que antes no eran integrados a la toma de decisiones y/o al

proceso implementador. Por otro, alterar los principios de visión y división del mundo, en especial, respecto de las concepciones sobre desigualdades en las trayectorias escolares y la capacidad de la política pública de incidir sobre las mismas.

En los 12 años que duró el kirchnerismo (2003-2015), las intervenciones fueron contrarias a las políticas de individuación. Se diseñaron tempranamente propuestas frente a situaciones de desventaja (desescolarización, vulnerabilidad social, etc) y la asignación de recursos a “toda” la población así definida, erradicando los cupos y con ello, la competencia por el acceso a los recursos en función de rankings de merecimiento ajustados a recursos disponibles que articulaban pobreza y rendimiento. La acción política desplazó sus sentidos desde la compensación de déficits hacia la revisión de las condiciones de trabajo pedagógico desplegando políticas universales. Entre las más relevantes se encuentran el Programa Conectar Igualdad, que entregó netbooks a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias a la vez que produjo contenidos digitales y dictó capacitaciones a los profesores; o el Plan de Mejora institucional que asignó recursos a todas las instituciones para el desarrollo de proyectos de acompañamiento a las trayectorias fundados en un cuestionamiento a las dimensiones selectivas de las escuelas secundarias. Todo ello sin menospreciar la relevancia de sostener las transferencias monetarias que se desplazaron desde las becas hacia la seguridad social, al extender el régimen de asignaciones familiares a personas desocupadas o que realizan trabajos no registrados que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil por cada hijo menor de 18 años e hijo con discapacidad.

Cabe destacar que estas políticas supusieron además la ampliación del campo político incluyendo como interlocutores a los sindicatos docentes y movimientos populares en el diseño, implementación y hasta gestión de las líneas de acción, a la par que se impulsaron los centros de estudiantes en el nivel secundario para motorizar la participación estudiantil. Asimismo, se reconocieron los derechos de las diversidades sexuales en el campo escolar y se promulgó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150/06). Estas políticas tuvieron lugar sin obviar la mejora de las condiciones materiales. También se mejoraron las condiciones salariales y laborales docentes a través de paritarias nacionales,

El abandono de los instrumentos de selección por ranqueo de pobreza como principal acción frente a las brechas sociales, o la competencia por el acceso a recursos, da cuenta de un proceso de politización –y por ende desnaturalización- de las desigualdades, al otorgar centralidad al Estado en la modificación de las condiciones sociales de producción de las diferencias jerarquizadas en el goce del derecho a la

educación. Estas transformaciones se sustentaron en una mirada sobre las mismas que cuestionó la capacidad de los mecanismos de integración al sistema educativo (el diseño institucional de la escuela) y no a los excluidos del mismo; y una concepción multicausal sobre las desigualdades educativas. De este modo, no se priorizaron procesos de movilización de cada sujeto “como responsable y deudor por la asistencia que se le haya dispensado” (MERKLEN, 2013: 83). Contrariamente, se avanza en la desmercantilización del goce del derecho a la educación al menos en el diseño y conceptualización de la política, ya que estas políticas sustraen de los intercambios de mercado (DANANI, 2009) tanto a la escolarización como a algunas de las necesidades que deben ser satisfechas en vistas al sostenimiento en la escuela.

Sin embargo, los modos de percepción, apreciación y acción producto de las políticas de individuación resultaron factores resistentes a estos cambios, lo que se expresó en la persistencia de perspectivas neoliberales sobre el derecho a la educación en la vida cotidiana de las instituciones. Algunas escenas singulares relevadas en el trabajo de campo y construidas aquí como recurso para el análisis de concepciones, sentidos y prácticas relevantes a los fines del problema en estudio, permiten ejemplificarlo de modo situado y no generalizable. En ellas emerge como recurrencia una “toma de posición” que opone la lógica meritocrática a la ampliación de derechos.

Entre las apreciaciones sobre la Asignación Universal por Hijo y su aporte a la escolarización, distintos docentes cuestionaban la protección social a las infancias al interpretar la medida como un apoyo que disuade a los pobres de tratar de mejorar a la vez que como una intervención que castiga a quienes se esfuerzan trabajando, lo que da cuenta del triunfo de una subjetividad neoliberal caracterizada por fabricar un sujeto de competición (MERKLEN, 2013). Afirmaciones tales como que esas familias prefieren vivir de un plan que salir a trabajar, o que les sacan el salario familiar a los docentes (que en este período muchos dejaron de cobrar ya que por los aumentos salariales superaron el tope máximo para su cobro), dan cuenta de esta posición.

Lo significativo es que este tipo de críticas se extendieron hacia una variedad de propuestas de políticas creadas para proveer de soportes de diverso tipo para la escolarización para los grupos más vulnerados. Muchas de esas medidas fueron interpretadas como “facilismo” y los grupos a quienes iban destinadas como desinteresados en el aprendizaje. Tal fue el caso de los programas de terminalidad de los estudios que se establecieron en los barrios, como el fines; los Centros de Escolarización de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes que se crearon como un espacio de articulación para el retorno a la escuela de quienes hubieran dejado de asistir por al

menos un año y con propuestas pedagógicas específicas de revinculación y aceleración de los estudios que funcionaron en organizaciones territoriales que operaban como “puentes” para volver a las escuelas; el establecimiento de nuevas modalidades para rendir materias adeudadas con apoyos para su preparación, entre otras iniciativas.

Mientras que desde el gobierno se reconocía la necesidad de respuestas políticas frente a los riesgos sociales, en el sentido común continuó vigente el «riesgo de existencia» donde el sujeto es considerado responsable de este riesgo y también de la elección del modo de cubrirlo (MERKLEN, 2013). La subjetividad neoliberal, la extensión de la competencia a distintas áreas de lo social, estuvo en la base de estos cuestionamientos que, en nombre del individuo soberano, de un imperativo producto de un ideal de no dependencia propio del individualismo posesivo se asentó en una representación aristocrática, del hombre fuerte, a partir de cuya libertad y su fuerza interior es posible sobreponer a los límites de ya no sólo de la naturaleza, sino del propio desarrollo social. De allí que las protecciones se tornaron estigmatizantes, simbolizadas más como dependencias que devenían en el aprovechamiento indebido de recursos, que como mecanismos de justicia social.

3 MÁS DERECHAS Y MENOS DERECHOS: LA PROFUNDIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INDIVIDUACIÓN

La segunda década del siglo XXI fue testigo del declive del Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo (CINAL) y del recrudecimiento de movimientos y partidos de derecha que, en toda América Latina pero también en otras latitudes, cuestionaron los derechos conquistados por movimientos sociales, sindicales y feminismos (OUVIÑA y THWAITES REY, 2018; GLUZ, RODRIGUES y ELIAS, 2021).

El estudio de la trayectoria de las políticas destinadas a atender las desigualdades en esos años pone en evidencia cómo el ascenso de las nuevas derechas al gobierno a partir de diciembre 2015 cierra un ciclo caracterizado por la ampliación de derechos e inicia otro de rápido y franco retroceso de esas conquistas a la vez que se intensifica la fragmentación y diferenciación de los bienes sociales en función de los grupos poblacionales a los que propone atender. Estas transformaciones se configuran a través de un nuevo diagnóstico acerca de la “cuestión social”, donde la individuación de lo social es el cimiento en que se erige la desresponsabilización del Estado Nacional. La definición acerca de las necesidades sociales, en especial las necesidades culturales y simbólicas que dirimen los límites de las actuaciones legítimas del Estado en el sector educación,

dota de valor o estigmatiza a los grupos poblaciones en función de su adecuación a dichas definiciones conformando un vector relevante de la sociabilidad. “La problematización en estos términos refiere a la pregunta de cuánto fortalece o debilita una política, institución, etcétera, el ejercicio de los derechos sociales como parte de la ciudadanía” (DANANI y HINTZE, 2023, p.19).

Dichos cimientos sin embargo no han sido creados solo por las derechas en los gobiernos. Han encontrado otras bases de sustentación que se rastrean en los límites de los gobiernos progresistas para poner en marcha transformaciones estructurales más allá del profundo cambio en los proyectos políticos de quienes asumieron los gobiernos progresistas. La inseguridad frente al empleo a pesar de la ampliación de las protecciones estatales, el temor al desclasamiento que acompaña esas incertidumbres (DUBET, 2020), la fragmentación social producto de las luchas de los grupos sociales por alejarse de las situaciones más vulneradas construyendo en muchos casos circuitos de evitación de aquellos otros a los que estigmatizan (SARAVÍ, 2015). Estas dinámicas obligan a los sujetos a esforzarse para sobrevivir, a competir, en los límites que impone además la lucha ideológica que concibe la intervención del Estado como una interferencia que genera más problemas que los que soluciona. Estas condiciones resultaron una base fértil a la penetración de los discursos de las derechas, en especial a las propuestas de responsabilizar al individuo y a las familias como gran solución a la cuestión social. Apoyados en la imposición de la libre elección en la mayor cantidad de circunstancias vitales, lograron instaurar la necesidad de hacer cálculos de interés individual en esferas sociales que antes no participaban de esa lógica, elegir en todo momento y a ritmos cada vez más acelerados a la par que se consolidaba la competición como forma de sociabilidad (LAVAL y DARDOT, 2015).

Sobre estas bases, el gobierno estructuró una nueva agenda educativa que desde el poder ejecutivo nacional se presentó como parte de una necesaria “revolución educativa” para solucionar el llamado “fraude educativo” como diagnóstico construido a partir de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas de calidad. La oposición inclusión-aprendizaje se constituyó como discurso central para desestimar las políticas previas y, progresivamente, desfinanciar en algunos casos y dismantelar en otros, las políticas socioeducativas del ciclo gubernamental precedente. En este marco, se reemplaza el propósito de cerrar las brechas de desigualdad para definir como objetivo el cierre de “la brecha entre las propuestas pedagógicas que presentan las escuelas y la vida de los/las estudiantes” (que) se amplía cada vez más” (Resolución CFE 330/17).

Este diagnóstico general, se complementa con una perspectiva acerca de las políticas de inclusión de los gobiernos precedentes hacia los grupos más vulnerados como la causa de ese deterioro de la calidad (GLUZ Y FELDFEBER, 2021) que indudablemente los afectaría en mayor medida debido a que, adicionalmente, “desmotivaban” el esfuerzo estudiantil. Introducen de este modo la culpabilización a los sujetos junto con los desempeños de la política. Los operativos nacionales de evaluación educativa se erigieron como principio y fin de las intervenciones, como fundamento de todas las líneas de acción y como medida de juicio sobre lo hecho.

En el campo escolar argentino, ello se expresó en dos tipos de dinámicas: la instauración de reglas competitivas y meritocráticas para el acceso a recursos institucionales que derivó en la responsabilización a las instituciones por la generación de las condiciones materiales necesarias para fortalecer la enseñanza; y la centralidad asignada a la adquisición de habilidades socioemocionales que instauró perspectivas individualizantes sobre las trayectorias escolares y sociales.

Respecto de la primera dinámica, se *reaggiornaron* principios meritocráticos acorde a la formación del neosujeto (LAVAL Y DARDOT, 2013) incorporando la lógica de la competencia en las distintas líneas de política. Ello sucedió en gran parte de las de las políticas destinadas a fortalecer el trabajo pedagógico institucional. En algunos casos pierden su carácter universal y pasan a competir por el acceso a los fondos, como en el caso del Plan de Mejora Institucional, programa que asignaba horas pagas para el acompañamiento a las trayectorias a todas las escuelas y que a partir del cambio de gestión las instituciones deben competir por los fondos que serán asignados sólo a una parte de ellas (GLUZ, KAROLINSKI y DIYARIAN; 2020). Algo similar se observa en la implementación del certamen “Docentes Innovadores – Aprender Conectados” que se realiza en el marco del programa que reemplazó al “Conectar Igualdad”, al convocar a una competencia de propuestas destacadas de apropiación creativa de las TIC a docentes y directivos, obteniendo recursos económicos para la institución que lo presenta como línea de acción que reemplaza la entrega de una computadora por estudiantes y por docente. Esta lógica competitiva y meritocrática se extiende también a los programas de asignaciones monetarias condicionadas a educación como el PROGRESAR, que pasa de la Administración Nacional de la Seguridad social a la órbita del Ministerio de Educación y se reconvierte en becas asignadas en función de indicadores de vulnerabilidad y se le incorporan premios al rendimiento (Gluz y Ochoa, 2018).

Respecto de la segunda dinámica, ello acontece junto a procesos que habilitan a los actores privados (universidades, Think Thanks) a intervenir en definiciones públicas

sorteando los mecanismos a través de los cuales éstas se definen. La Red de Escuelas de Aprendizaje (REA) fue una política pública implementada por la Alianza Cambiemos en la Provincia de Buenos Aires paradigmática de esta dinámica. Se crea con el propósito de fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los equipos directivos; mejorar el clima escolar; elevar el rendimiento (centralmente en las áreas de prácticas del lenguaje y matemática) y optimizar los indicadores de eficiencia interna. La adquisición de habilidades socioemocionales como eje transversal a las líneas de acción fue considerado un complemento indispensable para ello y una de las líneas priorizadas en la formación docente. Si bien la educación emocional es una propuesta que se pretende universal, la política se circunscribió a los sectores más vulnerados socialmente y de menores rendimientos en los operativos de evaluación de la calidad. De este modo, las políticas de individuación se refuerzan como alternativas para atender a la cuestión social a través de la activación y responsabilización de los sujetos

A través de la formación continua como principal línea de acción en las 490 escuelas secundarias que adhirieron al programa, se capacitó a través de la figura de “facilitadores” a un docente por escuela en las áreas priorizadas por el programa: Lengua, Matemática, Aprendizaje Basado en Proyectos, Clima escolar y Educación emocional; además de temas vinculados con la gestión institucional para directivos. Éstos docentes fueron considerados “referentes” y asumieron la responsabilidad de transmitir lo aprendido (contenidos, actividades y estrategias), al resto de los colegas de sus instituciones bajo el supuesto de liderazgo distribuido (Red de Escuelas de Aprendizaje: Informe 2019). Apoyándose conceptualmente en el campo de las neurociencias, ya que para éstas “el aprendizaje se lleva a cabo en nuestro cerebro, mediante complejos circuitos y procesos cerebrales y comprende tanto aspectos racionales o cognitivos como emocionales” (Módulo I de formación de Facilitadores, 2019:11), posicionó el trabajo sobre las propias emociones como dimensión transversal destinada a mejorar el “clima escolar” a partir de la construcción de relaciones “sanas” con los demás que, por su intermedio, impacten de manera positiva sobre el rendimiento académico. Se esperaba de este modo, mejorar los resultados en las evaluaciones estandarizadas (DGCyE, 2019). El punto de partida es que “la capacidad de regular las emociones facilita la generación de vínculos positivos y el aprendizaje” (Módulo III de formación de referentes, 2019:5). Estas interpretaciones reponen nuevas formas de producir clasificaciones y jerarquizaciones, cuyas explicaciones son inscriptas en el funcionamiento del cerebro, donde, como señala el mismo material de formación, se produce el aprendizaje.

A tal efecto, la REA articuló un conjunto de instrumentos de política específicos que combinaron viejos instrumentos de control, medición y punición de las conductas con otros propios del gobierno de la población en los que se articulan saberes procedentes del campo terapéutico con el de las neurociencias en vistas al fortalecimiento del autogobierno en su dimensión a la vez moral y productiva propias de la actual fase del capitalismo neoliberal. Las tecnologías consustanciales a este nuevo régimen que caracterizan el corazón mismo de las propuestas de educación emocional fueron diseminadas a través de actividades propuestas en las capacitaciones para las instituciones, las aulas y la vida cotidiana de los agentes escolares, junto con fundamentos pseudocientíficos acerca de su relevancia.

Sostienen que existen emociones cuyo impacto negativo puede afectar el aprendizaje, es por ello que proponen

“generar estrategias de afrontamiento [...] para afrontar emociones de impacto negativo. Las emociones, como puede ser el enojo no deben ser suprimidas ni expresadas de forma reactiva” y es allí donde “el docente debe enseñar las estrategias para encauzar y manejar el enojo” (Módulo IV de formación para referentes, 2019, p.5).

En consecuencia, la formación en habilidades socioemocionales asume como propósito habilitar cambios actitudinales a nivel individual. Las tecnologías que proponen para lograrlo se alejan de las convencionales prohibiciones externas que al internalizarse van normalizando las conductas. Más bien se aproximan a las lógicas del nuevo capitalismo interviniendo sobre el deseo, modulando las conductas de acuerdo a mandatos del mercado (DELEUZE, 1991). Se trata de formas de acción a distancia que, bajo la apariencia de relajamiento de las antiguas estructuras coactivas externas, no hace más que reconstruir las formas de autogobierno bajo un halo de libertad. Dos técnicas se reiteran bajo distintas modalidades en las actividades propuestas por la REA: el autoescrutinio y la automodulación.

A través de las distintas actividades que estructuran las capacitaciones y se ofrecen como modelos de trabajo en las aulas, cada sujeto es llamado a autoevaluar sus debilidades y sus fortalezas para “superarse”, o lo que es lo mismo, activarse para posteriormente responsabilizarse tal como lo analiza MERKLEN (2013) para entender los nuevos patrones de individuación. De allí, la relevancia del autoescrutinio como técnica central y continua destinada de modo simultáneo a la transparencia y la subsecuente automodulación de las conductas. Es el despliegue de la gubernamentalidad neoliberal donde se habilita cierta libertad eliminando toda posibilidad de cuestionamiento del ordenamiento social general.

Tal como se despliega en el Módulo 2 de formación de referentes, esta revisión y trabajo sobre uno mismo posibilitará el autoconocimiento. Se trata de adquirir conciencia de las propias emociones, para, de modo secuencial, ser capaz de identificarlas, aceptarlas, nombrarlas -y de este modo, exteriorizarlas-, y finalmente regularlas. El autoconocimiento tiene entonces como fin último el manejo de las emociones entendida como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o inhibir un estado afectivo en curso” (Módulo 2). El escaneo corporal o la bitácora son actividades prototípicas para alcanzar ese autoconocimiento.

La construcción de un futuro mejor se asienta en transformaciones individuales evitando referir a los mecanismos sociales que producen y reproducen las desigualdades. Bajo el tópico de que cada quien es tan responsable y protagonista de su propio aprendizaje como de su propia vida y de que antes que las condiciones materiales lo relevante serían las competencias socioemocionales, la educación emocional expresa un proyecto político orientado a la fabricación de un individuo apartado del espacio de lo público, y conminado a “hacerse a sí mismo”. En este sentido, los recursos necesarios para el cambio son internos y, por ende, sortear obstáculos es a la vez una auto-exigencia, pero también en una auto-culpabilización, en tanto únicos responsables de nuestros destinos.

Si el problema no es el mundo sino cómo lo vemos, éste queda entonces reducido a un cambio de posición en los modos de ver.

Bajo la presión del rendimiento, y sin que el sujeto lo perciba como prohibición, coerción o sanción, se inhibe y caracteriza como negativa, irracional o pesimista cualquier expresión de crítica, malestar o disconformidad respecto de decisiones, contenidos o situaciones ya sea en el trabajo, en la escuela o en otros ámbitos de la vida social. Estas tecnologías del yo invisibilizan y obturan la expresión de esas emociones que podrían ser fuente de resistencias en un contexto político de vulneración de derechos y pérdida de condiciones de trabajo de los docentes, de vulneración del derecho a la educación y de condiciones dignas de vida para la población en general para tramitarlas como problemas emocionales (GLUZ Y CARIDE, 2023).

En términos de REYGADAS (2004), la desigualdad se enfoca en el plano individual, se centra en la distribución de diferentes atributos entre las personas y analiza cómo esta distribución incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado. Pero no interviene en la dimensión relacional, en cómo en los espacios colectivos la desigualdad se re-produce en torno a las fronteras que separan a los diferentes grupos y a lo que supone también en términos de acaparamiento y expropiación de oportunidades.

El bienestar de las personas pasa a ser asunto que asume e interesa a cada uno, y no ya por lo que se responsabiliza e interesa a la sociedad (y, por lo tanto, al Estado). En palabras de la coordinadora del programa:

que la gente trabaje por el proyecto institucional, por el bien común de su escuela. Me parece que esa es una variable que nos falta a nivel sistema, no trabajamos por el bien común. La gente que cree en el bien común, la gente que se engancha con un objetivo, con un proyecto, que tiene altas expectativas en sus estudiantes, que cree que realmente la escuela es la solución y que la escuela es para todos, se empieza a enganchar y se genera las condiciones que necesita.

Invoca el viejo derecho individual a la educación, aquel en nombre del cual los liberales de hace dos siglos crearon esta enorme maquinaria que son los sistemas educativos nacionales, pero a diferencia de entonces, desimplicados de lo común, que se reduce a la escala institucional.

4 REFLEXIONES FINALES

Asistimos a un capitalismo en el que se intensifican las desigualdades, se multiplican e individualizan las experiencias subjetivas de las mismas, y donde emociones como la ira, la indignación y el resentimiento toman la forma de la denuncia o la catarsis por un orden que se siente injusto pero no encuentra canalización en la lucha política (DUBET, 2020). Las nuevas derechas impulsan en este marco políticas de individuación que, si bien se arraigan en procesos de más larga data, expresan los límites de gobiernos elegidos democráticamente para democratizar el Estado, que se resisten a reconocer a distintas poblaciones como sujetos de pleno derecho. Son modos de uso de la democracia para acciones antidemocráticas como el despliegue de tecnologías de individuación que debilitan las condiciones objetivas y subjetivas de materialización del derecho a la educación. Sobreimprimen a las políticas de inclusión de los gobiernos progresistas y a la diversidad de procesos de democratización de la educación procesos de restauración de lógicas meritocráticas. A través de nuevos instrumentos de política como el trabajo sobre las emociones que no pueden escindirse de un tiempo caracterizado por “pasiones tristes” como lo llama Dubet (2020), transforman la injusticia social en un problema individual en su lucha por desactivar las posibles resistencias a un capitalismo cada vez más desenfrenado.

REFERÊNCIAS

ADRIANO CODATO FÁBIA BERLATTO BRUNO BOLOGNESI Tipología dos políticos de direita no Brasil: uma classificação empírica. **Análise Social**, liii (4.º), 2018 (n.º 229), pp. 870-897. Disponible en: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22240>

ANSALDI, W. Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas. En: **Theomai**, N° 35. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/124/12452111003/>

CASTELLANI, A. **La evolución de la elite económica en la Argentina de los años noventa**; Universidad Nacional de San Martín; 2016; 57-88.

CTERA. **La privatización educativa en Argentina**. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA, 2018.

DANANI, C. La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En: Chiara, M. y Di Virgilio, M. (orgs) **Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas**. Buenos Aires: Colección UNGS-Prometeo, 2009.

DUBET, F. **La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. **Revista Estado y Políticas Públicas**, N° 13, octubre de 2019 - abril de 2020, pp. 19-38.

GLUZ, N y CARIDE, L. **Regulación de lo social y educación emocional en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)**. Ponencia presentada a las XV Jornadas de Sociología de la UBA, 6 al 10 de noviembre del 2023.

GLUZ, N. y FELDFEBER, M. La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019), en Gluz, N., Rodríguez, C. y Elías, R. (coords.) **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana**, Buenos Aires: CLACSO.

Gluz, N. **La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. 2006

Gluz, N. (2020). Las llamadas políticas de inclusión en el campo escolar: sentidos en disputa frente a la cuestión social en la Argentina reciente, en Rodríguez Martínez, C.; Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid: Morata.

GLUZ, N. y OCHOA, M. Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa. **INFOBAE**. 5-2-18, 2018. Disponible en: <https://www.infobae.com/opinion/2018/02/05/los-cambios-en-el-progresar-ni-aumento-economico-ni-mejora-educativa/>

GLUZ, N., DIYARIAN, M. y KAROLINSKI, M. (2020) Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. En **Revista de la Carrera de Sociología** vol. 10 núm. 10, 2020, 92 - 131. Disponible en:

GLUZ, N.; FELDFEBER, M.; CARIDE, L. y RODRIGO, L. Individualización de lo social en el campo escolar. Las políticas educativas de la Nueva Derecha en Argentina (2015-2019). En: **Actas V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe**. Buenos Aires, 2021.

LAVAL, C. y DARDOT, P. **La pesadilla que no acaba nunca. Neoliberalismo contra democracia**. Barcelona: Gedisa, 2022.

LAVAL, C. y DARDOT, P. **La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona: Gedisa, 2013.

MERKLEN, D. Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: CASTEL, R.; KESSLER, G., MERKLEN, D. y MURARD, N. **Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2013.

NATALUCCI, A y FERNÁNDEZ MOUJÁN, L. ¿Un giro a la derecha? Movilización y política en la Argentina contemporánea (2015-2019). En: **Polis Revista Latinoamericana**, 21 (61), 59-79. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2022-N61-1706>

NIKOLAJCZUK, M.; PREGO, F. Las ciencias sociales frente al avance de las “nuevas” derechas en América Latina en el siglo XXI. En; **Leviathan. Cuadernos de Investigación Política**, N. 14, pp.1-25, 2017. Disponible en:

THWAITES REY, M. y OUVIÑA, H. El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura, en Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (comps) **Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina**. CABA: El Colectivo, IEALC, CLACSO, 2018.

PALUMBO, M. 2017

REYGADAS, L, Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. **Política y Cultura**, núm. 22, otoño, 2004, pp. 7-25

VILAS, C. De la focalización a la integralidad. Cambio de paradigma en las políticas contra la pobreza y la desigualdad, , en **Escenarios**, Año 7 N° 12, pp. 34-44. 2007

VOMMARO, G. «Meterse en política»: la construcción de pro y la renovación de la centroderecha argentina. **Nueva Sociedad No 254**, noviembre-diciembre de 2014. Pp. 57-72

Documentos oficiales

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Red de Escuelas de Aprendizaje, Módulo 2 y Módulo 3**. Dirección de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, 2019.