

EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.
Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la
Reforma Educativa.

Silvia Duschatzky,
Patricia Redondo
FLACSO

“-Todo es cierto, todo es real. Nada es falso, nada de lo que verá en este espectáculo es falso. Es simplemente controlado” (film).

Truman Show

Presentación del tema.

Cuando decidimos abordar al Plan Social Educativo tuvimos la sensación de estar mirando desde una ventana indiscreta. ¿Cómo interrogar un programa que dejó sus marcas en todos los puntos del país, que ha erradicado un conjunto de escuelas ranchos, que ha distribuido millares de textos, que ha apoyado financieramente un sin fin de proyectos, que ha otorgado becas a un conjunto de alumnos¹?

“Inspirado en la opción por los pobres” en 1993 el presidente Menem lanza desde la órbita del Ministerio de Educación de la Nación el Plan Social Educativo (PSE) junto con otros programas sociales a desarrollarse en distintas áreas. El PSE nace con dos programas, uno destinado a la infraestructura y otro al mejoramiento de la calidad educativa, incorporándose en los últimos años el Programa Nacional de Becas.

En este nuevo organigrama el ministerio conserva el desarrollo de la transformación curricular, la evaluación de resultados, los programas compensatorios y la capacitación

¹ El PSE abarcó todas las provincias de nuestro país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “zonas con mayores necesidades”. A modo de ejemplo, en el noreste argentino (Misiones, Formosa, Chaco, Corrientes) alcanzó el 87%, en cambio en la zona centro sólo un 17%. Más de 16.000 escuelas fueron atendidas por el PSE alcanzando en algunos períodos a 21.542 instituciones sobre un total existente en el país de 42.000. Se distribuyeron 12.000.000 de textos y se erradicaron 1961 escuelas ranchos. Fuente “Enseñar el futuro” Diez años de transformación Educativa en la Argentina 1989-1999.MCE.

docente. Pero en lo que respecta a los programas compensatorios son los únicos que se despliegan en una relación directa entre el estado y las unidades educativas.

En principio la existencia de una política fuertemente centralizada como la que caracteriza al PSE resulta por lo menos extraña en el paisaje de la descentralización. Por un lado se juega allí un residuo del estado educador moderno en tanto se conserva la modalidad de intervención directa sobre las escuelas. Por el otro el carácter focalizado de la intervención convalida la polarización de la población escolar y el quiebre de la educación común.

El crecimiento de la pobreza y de las inequidades educativas parecieran imponer la opción de la focalización en la dirección de las llamadas políticas de la “discriminación positiva”. La caída de los estados de bienestar en el marco de las profundas transformaciones de época vulneran la eficacia simbólica de categorías como nación y sujeto universal y desde aquí nos anuncian la pérdida de sentido de la utopía de una educación común.

Nuevas profecías invitan a abandonar la vieja lógica del sistema de educación incapaz de contener las necesidades educativas del conjunto heterogéneo de la población. En este sentido la retórica de la diversidad cabe como anillo al dedo para afirmar el carácter democratizador de las líneas focalizadas.

En el otro extremo y atrincherados en el pasado educativo se levantan las voces “críticas” que paradas en los antagonismos esenciales se aferran a la lógica del sistema homogeneizador poniendo un manto de olvido a las formas excluyentes que organizó su propio discurso.

Situado en la primera perspectiva, el PSE inaugura una nueva modalidad de “inclusión educativa” –o asistencia– de los sectores socialmente desfavorecidos y de este modo confiesa el fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema educativo moderno. La pregunta es si la supuesta sutura encarnada por el PSE cabalga sobre una integración basada en principios de justicia social y reconocimiento o en realidad

sobredetermina la configuración de territorios fragmentados y desarticulados y de este modo cancela la posibilidad de imaginar la reinención de horizontes comunes.

Las políticas de focalización no pueden ser rechazadas de plano, pero es necesario capturar en cada programa concreto sus marcas de identidad. No toda focalización se construye sobre políticas de reconocimiento de la diferencia. No todas las políticas de focalización se inscriben en la tensión entre la desigualdad social y la diferencia cultural. No toda focalización se piensa desde la transitoriedad. No todas las políticas de focalización impactan en la reconstrucción de un tejido social profundamente fracturado. La focalización también puede convalidar la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y sobre todo puede cristalizar un imaginario social polarizado.

Nuestro interés es interrogar al PSE inscripto en una cadena significativa, por eso lo abordaremos en tanto síntoma de los cambios sufridos en la educación pública.

El Plan Social Educativo puede ser leído como un “gesto de sensibilidad” de las políticas educativas frente a la pobreza o como una respuesta de gestión “eficaz” frente a la emergencia educativa que viven amplios sectores e instituciones del país. Pero también y éste es nuestro desafío puede haber allí un potencial de significado que nos hable de las transformaciones de sentido que ha sufrido la educación pública en los tiempos de la reforma educativa. La hipótesis en cuestión de la que nos ocuparemos en las páginas que siguen es que el PSE condensa las rupturas del imaginario público educativo.

1. El Plan Social como síntoma del quiebre de las políticas públicas.

El PSE forma parte del movimiento de políticas focalizadas en desarrollo. No se trata simplemente de una línea de acción basada en la retórica supuestamente progresista de la “discriminación positiva” sino de la refundación del lugar del estado en el campo de la educación pública. El PSE convalida la ruptura de procesos de integración educativa y de identidades colectivas históricamente configuradas.

El debate que signó la conformación del sistema educativo moderno en la segunda mitad del siglo XIX giró en torno a la utopía de una nación unificada. El ciudadano como referente de interpelación se asociaba a un imaginario hegemónico que veía en la “ciudadanía letrada” la garantía del orden republicano y la unión nacional. En el marco de los nacientes estados modernos comenzaba a operarse un mandato de igualdad pensada en términos de la moralidad común que daría cabida al sentimiento de pertenencia nacional, inscripto territorialmente. En palabras de Dubet (1997) “el estado debía poner fin a la más molesta de las desigualdades que es la educación, mediante la socialización de todos sobre la misma base”.

La educación pública suponía entonces homogeneidad e igualdad con el costo de subsumir las diferentes narrativas al mito del ciudadano. Sin embargo, y a pesar de lo revelador de las posturas críticas no puede soslayarse el carácter democratizador del proyecto moderno de la educación.

El PSE representa una ruptura abrupta de este imaginario común desde el momento en que se polarizan los destinatarios de la educación en sujetos de necesidad y sujetos competentes. Lejos de significar un abandono o retirada del estado en relación con los contextos de mayor pauperización, el PSE constituye un poderoso dispositivo de regulación. Autonomizado de la lógica instalada por los procesos de descentralización, construye relaciones particulares con las escuelas de su órbita produciendo nuevas identidades. El “nosotros” –imaginario, ilusorio, mascarada– productor de alguna articulación social es fragmentado en antagónicos “ellos”. La interpelación educativa ya no se hace en nombre del ciudadano sino del pobre, careciente, vulnerable. En esta dirección es frecuente escuchar comentarios de docentes del tipo: *“nuestra institución fue incorporada al Plan Social Educativo por decisión de las autoridades, nos dijeron que elegían escuelas carenciadas”*.

El sistema educativo común se diluye en tanto referente de identificación y en su lugar se instalan un sinnúmero de programas y proyectos que aparecen en el mercado educativo como los nuevos anclajes para sortear los efectos de la crisis social.

¿Cuál es la productividad material y simbólica de una reforma educativa que desde los dispositivos de regulación general no puede incluir a la mayoría de la población escolar?

Los cambios lanzados por la reforma: descentralización organizacional, administrativa y financiera, transformación curricular, programas de medición de la calidad educativa, proyectos de gestión institucional etc. no resultan eficaces para más del 40 % de la matrícula escolar debiendo poner en marcha un plan particular para un sector social que lejos de ser marginal va siendo “dominante” en el mapa de la sociedad.

En la focalización podemos advertir dos grandes problemas, ambos derivados de la concepción de pobreza dominante. Uno de ellos se vincula con la individualización de la pobreza y el otro con la reducción de sus problemas a cuestiones de mero orden distribucionista.

La individualización de la pobreza se torna evidente cuando en vez de intervenir sobre las condiciones de producción de la misma se mantiene a los sujetos en una posición subordinada en la que se limitan a recibir las prebendas de los programas sociales. Desde esta concepción, el problema de la pobreza pertenece exclusivamente a quienes la sufren y por lo tanto es ahí cubriendo “la falta” como se supone, se la remedia. Esta operación niega el carácter social de la misma para ser tratada como un fenómeno exclusivo de carácter estadístico. No estamos sugiriendo la utopía de un sistema educativo capaz de erradicar la pobreza, pero con seguridad la impronta de la política que se adopte convalidará o por el contrario pondrá en cuestión la asociación pobreza–careciente–asistido–dependiente– en definitiva privado de palabra.

No es casual que la tendencia de individualización de la pobreza conduzca a identificar sus problemas sólo en clave de distribución de recursos: más libros, becas, subvenciones etc. Al

respecto es elocuente el comentario de un director de una escuela periférica de la ciudad de Buenos Aires quien señala que el problema fundamental de la escuela no es la falta de equipamiento sino la deserción, agudizada en los últimos tiempos por el temor de alumnos y padres a circular durante la noche en un barrio cada vez más temible por la multiplicación de los hechos de violencia *“Si hubiera más turnos, habría menos deserción. Los chicos tienen miedo de salir a las diez de la noche de la escuela, los niveles de violencia son altísimos y como no cuentan con una opción en horarios diurnos, prefieren abandonar”*.

Es imposible explicar las consecuencias sociales de la pobreza si nos basamos para medirla exclusivamente en datos de ingreso o de consumo. No es sólo la exclusión del bienestar material, sino también la degradación social, la desconfianza mutua, el quiebre de las redes solidarias lo que confirma la complejidad del fenómeno en los tiempos que corren (Sen, 1992).

La otra cuestión a dirimir es la definición del campo de los problemas de la pobreza, si acaso se trata de una cuestión meramente técnica o política. La política no se confunde con la gestión, su objeto es el de una deliberación en un universo incierto. La política es testimonio de la pluralidad de respuestas posibles a las cuestiones que atañen a la vida pública. El arte de la gestión presupone que siempre hay una solución y una sola, que optimice las restricciones (Rosanvallon, 1996) Por eso en aquella escuela de la periferia de la ciudad de Buenos Aires, a la que nos referíamos más arriba, los modos de intervención no se distinguen de la escuela del norte o del sur que también pertenecen al PSE. En ella, el problema crítico es la creciente violencia social que vive el barrio y puntualmente la falta de oferta educativa en distintos turnos. Entre educarse o resguardarse del peligro, las familias eligen “resguardarse” (guardarse) y en consecuencia abandonar la escuela siendo el turno noche la única opción disponible.

Aún con las mayores inversiones financieras y organizacionales, la opción por la clasificación de la población a partir de un déficit preciso tiene fuertes impactos sobre la construcción de las identidades. Por un lado porque la carencia se convierte en el único referente de identificación y por el otro porque la proximidad o la homogeneidad se

presenta como el espacio social de inserción posible. Los “pobres” sólo pueden esperar un poco de aire fresco pero jamás “salir de allí dónde se encuentran” ni ir al encuentro de otros sujetos y otras posiciones discursivas.

Aunque suene paradójico, la focalización puede convertirse en una figura de exclusión, exclusión de la complejidad que envuelve la problemática de la pobreza y exclusión del status de ciudadano, gracias a la atribución de un estatuto especial conferido a ciertos grupos poblacionales.

2. Las marcas del Plan Social Educativo.

Más agradecidos que “competentes”, los destinatarios del Plan perciben los beneficios como salvadores y prefieren someterse al conjunto de demandas muchas veces arbitrarias con tal de no retornar a la precariedad del punto de partida. *“Otra vez seño tenemos que hacer estas actividades”*, se quejan alumnos de una escuela de la ciudad de Rosario. *“Escuchen chicos, éstos del Plan Social ahora se van, si no hacemos lo que nos piden vamos a perder lo poquito que tenemos”*, responde su maestra.

La materialidad normativa y discursiva del PSE constituye un pilar de configuración de identidades particulares que pone al descubierto la crisis orgánica del sistema educativo. Los sujetos y escuelas beneficiadas son interpeladas por un programa puntual no así por el estado nacional o provincial. Independientemente de que el PSE constituya una línea de gestión impulsada por el Ministerio de Educación, la materialidad del mismo se juega en un conjunto de estrategias discursivas que construye pertenencias fragmentadas. *“Gracias al PSE tenemos la mejor biblioteca del Distrito”* *“...muchos directores nos dicen lo que pasa es que Uds. son del PSE”*.

La llegada del PSE cambia el escenario escolar. La práctica de los directivos comienza a regirse por nuevos códigos de gestión asociados a la administración de los recursos recibidos y al cumplimiento de rigurosos requisitos técnico-burocráticos: con el Plan Social el director es una suerte de gerente. *“Un año me quedé sin vacaciones porque tenía que entregar día a día el dinero a los obreros que arreglaban el techo y controlar las boletas*

correspondientes”, comenta un director de escuela. “*Para que nos paguen tenemos que enviar cantidad de planillas más los informes*”. El tiempo institucional se invierte en el cumplimiento de las disposiciones que exige la entrada y continuidad al PSE.

Los símbolos escolares se multiplican, ya no sólo flamea la bandera argentina sino que el logo del PSE se imprime a todo rastro material de la escuela. Cuadernos, libros, carpetas y otros materiales llevan el sello de la “palomita”, icono de identificación del Plan. La abundancia de estas señales no hace más que eternizar la presencia de su referente –el PSE– y produce un efecto de enmarcamiento² cuya función es establecer una relación centro–periferia. La característica del marco es que sólo los que participan de él pueden comunicarse mediante éstos códigos. La batería simbólica y ritualística (fiesta de celebración ante la llegada de los libros, cumplimiento de una serie de requisitos, iconos de identificación, nominación particular de los dispositivos textuales) producen una sensación de trascendencia creando en ocasiones más adherencia que adhesión.

La productividad simbólica del PSE

En este punto quisiéramos mostrar que el PSE condensa una fuerte productividad simbólica basada en **la ruptura del lazo vinculante**, que caracterizó al sistema educativo moderno, en **la construcción de un sujeto de agradecimiento** y en **la emergencia de la cultura del “riesgo”**.

Ruptura del lazo vinculante.

El Plan Social Educativo representa un punto de inflexión en la lógica de regulación de la educación pública. Con este Plan se quiebra, de algún modo, la impronta civilizatoria que definió al sistema educativo moderno sustituyendo el lazo vinculante por una asistencia territorializada construida sobre perfiles clasificatorios de la población.

² Véase Mc Laren, Peter. La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI, México, 1995.

Cuando hablamos de lazo vinculante destacamos dos cuestiones; por un lado, la naturaleza que adopta la relación entre el estado y los sujetos de la educación y por el otro, el tipo de vínculo que el sistema habilita entre sectores socialmente desiguales.

La ruptura del lazo vinculante, de la mano de las políticas focalizadas como el PSE se pone de manifiesto en ambos planos: en la primacía de una asistencia basada en el rigor de los diagnósticos, los diseños y los instrumentos técnicos de intervención hacia poblaciones categorizadas según indicadores estadísticos de déficits y en la fragmentación de los lazos de pertenencia institucional teniendo en cuenta la frontera que distingue a los destinatarios del PSE de los de la educación en general.

El hecho de que en la historia de la educación Argentina no se registren programas compensatorios dirigidos a los sectores populares no es un detalle menor. El imaginario de escuela común que por décadas permeó a la escuela pública hacía impensable la existencia de programas focalizados hacia los sectores del margen, dado que esa premisa hubiera puesto en duda la acción civilizatoria de la educación en tanto proceso de construcción de un lazo común (Elias, 1987). El optimismo pedagógico sintetizaba la confianza en una institución capaz de producir una subjetividad que se “construyera a sí misma” mediante la acción educativa y que por ende fuera eficaz para la integración de diferencias a un espacio compartido.

La irrupción del PSE implica una profunda transformación en la lógica pública que consiste en reemplazar a ese sujeto pedagógico abstracto por una clasificación de la población y una focalización de las intervenciones educativas que opera en forma paralela a la gestión que regula al conjunto del sistema.

¿Cuáles son los argumentos que se esgrimen a favor de la focalización?

Las críticas a los efectos autoritarios del paternalismo estatal y a las exclusiones producidas por las políticas universalizantes dan lugar a la emergencia de argumentos a favor de la focalización. Pero a la luz de los criterios que guían los programas focalizados conviene

preguntarnos si acaso y en lo que concierne al PSE, se trata de un conjunto de esfuerzos destinados a mejorar las condiciones de educabilidad de los grupos más desprotegidos. ¿Es posible avanzar en el reconocimiento de sujetos y problemáticas situacionales socavando la dimensión universal de los derechos?.

Creemos que la focalización, en el escenario de la pérdida de los derechos ciudadanos, no opera necesariamente sobre la falta de las políticas universalizantes y homogeneizadoras que signaron a los sistemas educativos modernos, sino que expresa la fisura de una política integradora.

“Cuanto más individualizadas se vuelven las estructuras sociales, cuanto más difieren los modos de vida y más fragmentados se vuelven los sujetos sociales, menores son las razones para que los individuos se vean a sí mismos como pertenecientes a una comunidad de destinos ...y mayores razones tendrán los hacedores de política social para focalizar programas en la siempre estrechas categorías sociales y categorías de necesidad” (Clausse Offe, 1995).

De identidad transitoria, dadas las expectativas de movilidad social que albergaba la inclusión al sistema educativo, la pobreza hoy se transforma en identidad terminal teniendo en cuenta que esa es la condición para ser acreedor del bien educativo que proporciona el PSE. No ser suficientemente pobre aleja a los destinatarios de las mejores condiciones de escolarización. “A mi la beca no me tocó”, le comenta una madre a otra que viene a solicitar la beca para su hijo. “Será porque vos tenés trabajo”. “Yo sí, pero mi marido no, además viajo dos horas para traer a mi hija al colegio”, responde esta madre que se desempeña como portera de la institución a la que concurre su hijo. Dejar de ser pobre trae aparejado el riesgo de retornar a la orfandad educativa que sufren importantes instituciones y grupos del país, sometidas a la vulnerabilidad de las disponibilidades de las jurisdicciones de inscripción o a la precariedad de su situación social.

Mientras en el contexto de los estados de bienestar las acciones asistenciales hacia los pobres representaban o la excepcionalidad o la transitoriedad, en el marco de las reformas

educativas contemporáneas, las políticas focalizadas vienen a compensar la falla de un sistema, que se muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos globales de regulación. ¿Acaso no se torna irónico hablar de focalización cuando la cobertura del programa “Mejor Educación para Todos” supera el 50% de las escuelas de todo el país?.

Al convalidarse identidades subordinadas y dependientes de la ayuda estatal, se avanza sobre la configuración de sujetos de necesidad, asistidos. El PSE proclama entre sus fundamentos: *“Dotar de equipamiento a escuelas de enseñanza básica y secundaria que reciben a los niños, jóvenes y adultos pobres, proveer de libros y útiles a los alumnos de menos recursos, implica focalizar la atención en poblaciones y estados provinciales que más lo necesitan, desde un criterio de discriminación positiva. Así se repara la desigualdad y la postergación acumulada”*.

¿No constituye esta afirmación la declaración de pérdida de la ciudadanía. ¿Se repara por ventura la desigualdad social, esto es: la desigual posición frente a los derechos universales como el trabajo, la educación, el acceso a la vivienda digna, a la protección social, a las ofertas culturales, con el mero reparto de objetos. ¿Si el que recibe, no puede ser otra cosa que receptor y el que da es el que decide los términos de la distribución, ¿qué desigualdad se repara?

Si además, los probables beneficiarios son interpelados en su condición de pobreza convirtiendo una contingencia social en estigma personal y produciendo una fractura en la enunciación de los sujetos de la educación, más que reparar una desigualdad se la está construyendo al fragmentar discursiva y materialmente a la población escolar. El PSE mantiene a sus beneficiarios a puertas adentro, tiene el control monopólico sobre las escuelas y crea una pertenencia fragmentada. En general no se advierten sinergias entre el PSE y la política provincial, municipal o nacional ni condiciones para habilitar la voz de los sujetos destinatarios en la definición de las políticas públicas.

¿Habrá otro modo de resolver la inequidad educativa?; Tendrán algo que decir los maestros de las escuelas que atiende el Plan Social, los alumnos, los padres, las instituciones zonales sobre la naturaleza de los problemas que padecen y los modos probables de enfrentarlos?.

Subjetividad agradecida.

En cierto sentido las acciones focalizadas guardan alguna similitud con la tradición de la ayuda social que se montó sobre los déficits de poblaciones objeto. Las viejas formas de asistencia cristalizaron categorías cada vez más numerosas de sujetos que dependían de un régimen especial. Los destinatarios de las políticas focalizadas responden sin duda a otras valoraciones pero son también pasibles de intervención especializada. Este público es el que años atrás participaba de instituciones comunes que posibilitaban a la gente disponer de ellas para la integración social.

La lógica de las líneas focalizadas como el PSE impacta sobre las posiciones de los sujetos. Las identificaciones comienzan a negativizarse en la medida que se diluyen los referentes de identidad productiva como el trabajo y las particularidades culturales y son reemplazados por la suma de carencias. Son las NBI (necesidades básicas insatisfechas) las que cuentan en el discurso que fundamenta la priorización en la asignación de recursos: “poblaciones desfavorecidas”, “necesitadas”, “carenciadas”, “en desventaja” son algunos de los modos con que se nominan a los destinatarios.

Es interesante advertir que la apelación a otros significantes como “diversidad” no modifica la mirada etnocéntrica sobre los potenciales destinatarios. Al respecto uno de los documentos oficiales destaca: *“elaborar propuestas para los alumnosque viven en escuelas albergue, transformar las escuelas rancho en espacios dignos, proveer computadoras adaptadas para ciegos da respuesta a una focalización que surge de la diversidad”*. En este caso la diversidad o el reconocimiento de diferencias se subsume sin distinción en una perspectiva del déficit o la privación. La productividad de los sectores atendidos en términos culturales es una nebulosa y un dato poco significativo a la hora de decidir las líneas de intervención.

Si la condición de privación es todo lo que puede decirse de los sujetos, no hay lugar para que los que viven en condiciones de pobreza se identifiquen como sujetos de demanda dado que esto supone una posición de cierta autonomía respecto a la evaluación de los contenidos de la misma. Así mismo si el otro es sólo carente, el lugar que ocupa en la relaciones sociales es de mera invalidez. Esta operación no sólo resta posibilidades de convertirse en sujeto de enunciación sino que licúa las identidades colectivas. Así ya no tendremos trabajadores de la construcción, de los servicios, que negocian un lugar en las políticas públicas sino carentes de educación, carentes de trabajo, carentes de salud, carentes de vivienda, carentes de seguridad social. Para cada carencia un programa disponible en el nuevo mercado de riesgos configurándose nuevos significantes de identificación: “yo soy Plan Social”, “yo soy Plan Vida”, “yo Plan Trabajar”.

Cultura del riesgo

“Vivimos en lo sucesivo en una sociedad que hace recaer sobre el individuo el doble imperativo de un perpetuo mejoramiento y una estima permanente de sí mismo” (Rosanvallon,1997). Parece paradójico sostener que el PSE al tiempo que produce subjetividades agradecidas se instale sobre la emergencia de la cultura del riesgo. Sin embargo ambas convergen en la dilución de un sujeto político, pensado en términos de identidades colectivas de demanda.

El sujeto agradecido se posiciona en una relación dependiente con el dador y como tal percibe el bien recibido como un acto de gracia y no como un derecho. *“El Plan Social le da la mano a su hijo para que pueda seguir estudiando”*, proclaman los hacedores del Plan Social en relación el programa de becas. *“Las escuelas que están en el Plan Social están tocadas por la varita mágica”* *“... están de la mano de Dios”* *“¿por cuanto tiempo será?”*, se escucha decir frecuentemente a padres y maestros.

Por su parte el sujeto del riesgo procura controlar la incertidumbre acogiéndose a las leyes de la oferta y la demanda y por ende haciendo recaer sobre su performance la obtención de los bienes sociales.

Los mecanismos de producción de agradecimiento son sutiles y subrepticios. El agradecimiento surge cuando el bien obtenido no parece disponible para el conjunto, ni legitimarse en el derecho. Más bien puede estar sujeto a pérdida dado que su acceso está mediatizado por la contingencia de los decisores y por el cumplimiento de un conjunto de requisitos. Las escuelas que reciben los beneficios del Plan Social antes de ser unidades receptoras fueron candidatas que debían cumplir una serie de actuaciones para obtener el beneficio de pertenencia. Por lo tanto la convergencia entre agradecimiento y riesgo radica en la no disponibilidad del bien educativo por derecho adquirido. Es la performatividad de las instituciones, en términos de cumplimiento de una vastedad de requisitos administrativos, organizacionales y pedagógicos, lo que va a permitir la entrada a los beneficios del Plan Social quedando los potenciales “necesitados” a merced de las disponibilidades institucionales.

El par riesgo/seguridad es una tecnología de gobierno distinta a la de la ley. El principio de la seguridad opera en términos de eventos probables o posibles, del cálculo de costos beneficios y de una operación que apunta a la performatividad de los sujetos como condición de apropiación de los bienes sociales. (Palamidessi, 1999).

El “gobierno de sí mismo” no es patrimonio de esta modernidad tardía, sobremodernidad o posmodernidad. Bien podemos encontrar estas hipótesis en Elías cuando define el proceso civilizatorio como una nueva modalidad regulatoria de los comportamientos basada en la autoacción o en Foucault quien señala que la fortaleza de los estados no radica en su soberanía sino en una serie de tecnologías del yo gracias a las cuales los individuos voluntariamente se ordenan a sí mismos en función de determinadas valoraciones y jerarquías. El problema es que el “gobierno de sí mismo” de la modernidad no radica en la performance técnica sino en la regulación moral. El sujeto de la modernidad debe “gobernarse a sí mismo” haciendo suya la ley común, aceptándola libremente, dejando de

vivirla como obligación exterior. El premio de este sujeto educado era el lazo social que un conjunto de dispositivos transversales posibilitaban. Lo que ocurre en el contexto de la economía de mercado es que el desmoronamiento de los cuerpos intermedios, la fragilización de los vínculos sociales y la progresiva fragmentación social hacen que se definan progresivamente nuevos mercados de seguridad y nuevos territorios de riesgo.

Las escuelas dependen para su subsistencia de programas paralelos que adolecen de articulación. El director tiene que ser un gestor de múltiples programas desarticulados y estar siempre alerta a los programas existentes, armar los proyectos y trabajar sobre los requisitos para hacerse acreedor de los beneficios del Plan. Cuando el PSE define una serie de requisitos de actuación institucional para asegurar la entrada y la continuidad no hace otra cosa que situar a la educación en el territorio de la mercancía y a los sujetos e instituciones como receptores desigualmente posicionados.

Según el “Manual Operativo” del Programa Mejor Educación para Todos, las escuelas deberán *“como condición para continuar percibiendo los aportes materiales, financieros y técnicos”* presentar un legajo que contenga documentación general del programa, documentación administrativo contable y apartado por cada uno de los proyectos. El carácter de “condición” no es aleatorio. La distribución del bien educativo deja de revestir el carácter de derecho para ser un valor de cambio, dado que la obligación, contraparte de todo derecho social, asume en este caso el valor de requisito técnico–administrativo.

Por su parte el programa de becas establece requisitos de nacionalidad y edad. Así un estudiante que dada la precariedad social ve peligrar la continuidad de su escolarización podrá controlar este riesgo siempre y cuando en su solicitud demuestre credencial de NBI, sea argentino y no caiga en la categoría de sobreedad que prescribe la normativa escolar. *“Tenemos mucha alumnas embarazadas que al momento de tener su hijo abandonan por un año, luego cuando regresan si la edad supera el límite no pueden recibir la beca”*. La oportunidad de realizar los derechos sociales queda a merced de los atributos del destinatario o de la institución que le tocó en suerte.

El “gobierno de sí mismo” es ahora fundamental para la apropiación de los bienes sociales, que desde la caída del estado de bienestar están situados en la cadena de los riesgos: algo que cuesta, que se puede perder y que depende de la performance de los sujetos. El “gobierno de sí mismo” ya no se dirige en la autoacción en pos de regular comportamientos pertinentes a la integración social sino en la demostración de un “saber ser” (pobre, argentino, buen estudiante) o un “saber hacer” (estar en el grado que corresponde a la edad adecuada, constatar cierto rendimiento académico, cumplimentar reglamentos, planillas, gestionar los recursos financieros, instalar nuevos ritos institucionales) necesario para convertirse en beneficiario del bien educativo.

La cuestión a destacar es que en los términos del derecho las obligaciones no se miden por las actuaciones técnico–burocráticas sino por los comportamientos sociales. El derecho a la educación generaba una serie de obligaciones vinculadas a la reproducción social y a la integración ciudadana: educarse suponía mejores condiciones para asumir responsabilidades para con la sociedad: “aportar” a la producción económica, al desarrollo de los servicios, a la generación de conocimientos socialmente relevantes. Así mismo educarse permitía contar con disponibilidades básicas para ejercer obligaciones civiles (pagar los impuestos, respetar las normas de convivencia, votar etc.). El punto de quiebre es que de la mano de los planes focalizados como el que nos ocupa, las obligaciones se convierten en condiciones previas performativas, de índole gerencial en el caso de las instituciones, y de status en el caso de los alumnos (presentación de carta de pobreza, cumplimiento de requisitos normativos: nacionalidad, edad) que jugarán a favor o en contra del “derecho” a recibir educación.

A modo de síntesis.

Al llegar al final de este capítulo imaginamos tres escenas que destacan la complejidad del problema y sobre todo el riesgo de concluir en una dirección excluyente.

Escena 1: escuelas realizando el mandato civilizatorio, albergando (disciplinando, silenciando, pero también vinculando) en el mismo espacio a diferentes sujetos sociales. Familias pobres apostando a la educación y con ella al ascenso social.

Escena 2: la vida de amplios grupos de niños y jóvenes en la Argentina de comienzos del 2000. “Andar sin laburo y sin tener que estudiar, tiene la ventaja de que nadie te jode, pero llega un momento que te sentís re mal, no sabes que hacer con tu vida”. “Cuando estamos en el boliche, sólo tomamos agua del baño”. “Me da miedo volver a repetir, me pidieron cuatro manuales muy caros que no voy a comprar y hay días que no me puedo concentrar porque tengo hambre”.³

Escena 3: fronteras escolares que separan demandas e imaginarios educativos. Escuelas competitivas vs. escuelas necesitadas. Para ambas múltiples programas y líneas de gestión desarticuladas.

Las tres escenas revelan, aunque de modo simplificado, el momento de ruptura de una configuración social y educativa y el modo en que la política pública en los tiempos de la globalización y las Reformas Educativas encaran la sutura.

No obstante, las tres escenas puestas de modo lineal pueden provocar pensamientos que sostengan que hemos transitado del bien al mal y que en consecuencia se trata de retornar a la escuela sarmientina. Aunque no decretamos la muerte de todo universal, resulta estéril insistir, a la luz de los cambios contemporáneos, en la vuelta a un sistema educativo que fue edificado sobre la existencia de canales institucionales de integración social que hoy se han diluido. En contextos de profunda desafiliación social probablemente no sean eludibles las líneas de acción focalizadas, pero no es soslayable la dirección que asuman. Si son transitorias o terminales, si se construyen sólo sobre la lógica de la necesidad o en términos de Fraser (1998) sobre una concepción bivalente de la justicia social que contempla tanto la

³ Véase “Historias de chicos que viven en la pobreza”. Diario Clarín, 21 de marzo de 2000. El 10% de los jóvenes de todo el país se encuentra debajo de la línea de pobreza. Casi 3% vive en asentamientos o villas de emergencia. Sólo en el Gran Buenos Aires 1.300.000 menores de 14 años viven en hogares pobres. La proporción de los chicos que ingresan tardíamente a la escuela primaria y secundaria crece entre las familias pobres. El porcentaje de niños repitentes y que no completan la enseñanza media es mayor en los sectores de pobreza

distribución como el reconocimiento de identidades, si son reguladas por un marco normativo que las independice de la fragilidad de las gestiones políticas o se sostienen en la buena voluntad de los equipos de turno, si convalidan imaginarios polarizados de poblaciones o tejen puentes entre sujetos y grupos sociales heterogéneos, si se diseñan en función de la búsqueda de la visibilidad del impacto o atendiendo a la construcción de sustentabilidad.

Al comienzo del capítulo señalábamos que el PSE encarna la crisis del carácter público de la educación. Para terminar deseamos precisar que lo que se quiebra es el carácter universal del derecho a la educación. Si algo distingue a los destinatarios del PSE de los de la educación común, no es del orden de la prestación. Las escuelas del PSE reciben tecnologías educativas (desde libros, hasta videos y computadoras) en algunos casos asesoramiento pedagógico y en general una voluminosa producción curricular. Lo que diferencia entonces a los destinatarios de la educación en general, de los incluidos en la esfera del PSE es la naturaleza de la relación construida con el estado, es la posición en que son situados.

Cuando la distribución del bien educativo se basa en la “ayuda” no compromete la dimensión de los derechos sociales. El derecho supone obligaciones de las partes implicadas. La ayuda en cambio es voluntaria. El estado, mediante el PSE tiene la voluntad de asistir, de “darle la mano a su hijo” y en consecuencia monta una línea focalizada que adolece de los marcos legales necesarios para tornar obligación lo que nace como “voluntad”. El PSE podría dejar de existir dado que no está sostenido más que en la “voluntad” o el cálculo de una gestión política. En este caso y si no mediara una redefinición de las políticas públicas en aras a la reconstrucción del lazo social, quienes reciben las becas dejarían de recibirlas, las escuelas ya no contarían con bibliotecas etc. No hay ley que obligue a la ayuda voluntaria aún cuando venga de los aparatos de gobierno.

En consecuencia el PSE más allá de su retórica sobre la equidad, está más cerca del asistencialismo que del derecho. Tomas Abraham (1999), recuperando a Kant señala que el

derecho es el conjunto de condiciones bajo las cuales el arbitrio de uno puede unirse al arbitrio de otro según una ley universal de libertad.

No es lo que sucede cuando el bien educativo se distribuye desigualmente recayendo paradójicamente sobre los más pobres los mayores controles y regulaciones (ser argentino para ser acreedor de una beca, no tener más de 18 años, demostrar pericia técnico-burocrática en el caso de los directores, completar para cada caso innumerables requisitos administrativos, cumplir con los ritos de recepción pública de los materiales recibidos etc.) y un imperativo pedagógico homogéneo que desconoce la pluralidad de problemas, intereses y expectativas de los sujetos a los cuales se dirige. Esto no supone que la focalización no deba implementarse pero sí que se procure naturalizarla, haciendo de la política pública sólo una cuestión de gestión de la pobreza.

Bibliografía.

Abraham, T. (1999): *La empresa de vivir*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Carli, S. (1991): “Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares en educación” en: Puiggrós, A. (comp) *Sociedad civil y Estado, en los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Historia de la educación en la Argentina*. Tomo V. Galerna, Buenos Aires

Castel, R (1998): “Individualisme et libéralisme”, *Questions au libéralisme*, Publicaciones de las facultades Universitarias Saint-Louis, Bruselas

Castel, R.(1998): *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. En Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. N° 21. Madrid.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Ed. Losada, Buenos Aires.

Elías, N. (1987): *El proceso de la civilización*. Ed. Fondo de Cultura económica, México.

Foucault, M.(1990): *Tecnologías del yo*. Ed. Paidós, Barcelona.

Fraser, N. (1998): *La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Apuntes de Investigación. Año II N°2/3. Buenos Aires.

García, S. y Lukes, S. (1999): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Ed. Siglo XXI, Madrid.

Mc Laren, P. (1995): *La escuela como performance de un ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. Ed. Siglo XXI, México

Palamidessi, M.(1998): *La producción de los sujetos de la educación: el gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad*. En: Propuesta Educativa N°19, Ed. Novedades Educativas - FLACSO, Buenos Aires.

Rosanvallon, P. y Fitoussi, J. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Ed. Manantial, Buenos Aires.

Sen, A. (1992): *Inequality Re-examined*, Oxford, Oxford U P.

Tenti Fanfani, E. (1989): *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. CEAL, Buenos Aires.

Villareal, J. (1996): *La exclusión social*. Norma–Flacso.Buenos Aires