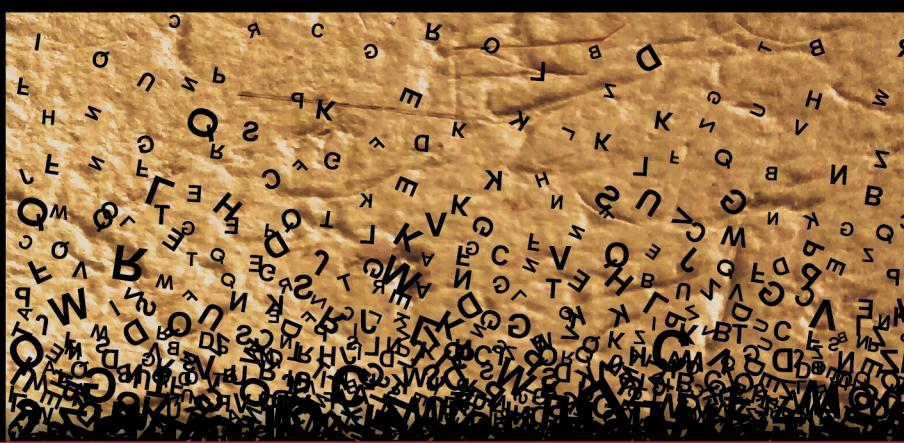
Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina



Instituto de Investigaciones Pedagógicas
"Marina Vilte"
Secretaría de Educación

ediciones ctera

CTERA
de los trabajadores

Tendencias privatizadoras
“de” y “en”
la educación argentina

Instituto de Investigaciones Pedagógicas
“Marina Vilte”

Secretaría de Educación
CTERA

ediciones ctera

CTERA

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina / contribuciones de Lucía Caride ; María Dolores Abal Medina ; coordinación general de Myriam Feldfeber ; Miguel Angel Duhalde. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46559-2-9

1. Política Educacional. 2. Educación Privada. I. Caride, Lucía, colab. II. Abal Medina, María Dolores, colab. III. Feldfeber, Myriam, coord. IV. Duhalde, Miguel Angel, coord. V. Título.

CDD 379.82

Primera Edición: diciembre 2016
ISBN: 978-987-25613-9-0

Ediciones CTERA
Chile 654 – CP 1098
Ciudad de Buenos Aires – Argentina
Tel. (54) 011 43005414 int. 111 o 112
E-mail: ediciones@ctera.org.ar
www.ctera.org.ar

Coordinación General:
Miguel Duhalde, Myriam Feldfeber
Junta Ejecutiva de CTERA

Contribuciones:
María Dolores Abal Medina, Luz Albergucci, Lucía Caride, Mariela Canessa, Andrea Nuñez, María Sormanni

Diseño de tapa:
Nora Raimondo

INDICE

PRÓLOGO
Por Sonia Alesso…… 7

PRÓLOGO
Por David Edwards y Ángelo Gavrielatos…… 9

NOTAS DEL CONTEXTO
Por Hugo Yasky…… 13

PRESENTACIÓN
Por Combertty Rodríguez…..…….…… 17

INTRODUCCIÓN…… 21

CAPITULO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA ENTRE EL SECTOR PÚBLICO Y EL SECTOR PRIVADO
1.1. Estado de situación…… 27
1.2. La matrícula en Argentina desde la mirada regional…….... 28
1.3. Evolución de la matrícula total en Argentina, por niveles según sectores público-estatal y privado……..... 30
1.4. Evolución de la matrícula en los sectores público-estatal y privado por provincias……..……... 34
1.5. Diversas explicaciones sobre el aumento de la matrícula en el sector privado……..……..... 37

CAPITULO 2. TENDENCIAS PRIVATIZADORAS A TRAVÉS DEL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO
2.1. Los subsidios del Estado al sector privado en la Argentina
2.1.1. Los subsidios al sector privado en perspectiva histórica……..…..…….. 41
2.1.2. Los subsidios al sector privado en el marco de la reforma de los años ´90……..... 43
2.1.3. Los subsidios al sector privado en la actualidad
La educación de gestión privada en el marco normativo vigente…….. 47
Los subsidios al sector privado en un país federal……..… 50
2.2. La presencia de empresas y fundaciones en el campo de la educación……..…….....…… 54

CAPITULO 3. LA CULTURA DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP) EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
3.1. La NGP en los procesos de reforma estructural y modernización……..... 63
3.2. La "profesionalización" de la gestión del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación…..…… 66
3.3. La importación de formatos pedagógicos
3.3.1. Las Escuelas Autogestionadas en la Provincia de San Luis……..…… 75
3.3.2. El Programa “Escuelas de Innovación Pedagógica” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires…….... 76
3.4. Las alianzas público-privado: el caso de las *Escuelas del Bicentenario*……..…….…….. 78
3.5. De la autoridad pedagógica al liderazgo educativo…..…… 82

CAPITULO 4. LA INTRODUCCIÓN DE LOS VALORES DE MERCADO EN EL CAMPO EDUCATIVO
4.1. El emprendedorismo como “Caballo de Troya” en el campo cultural y educativo……..……... 89
4.2. La fundación Junior Achievement……..……..…. 90
4.3. El programa A(EM)prender……..……..… 96
4.4. El “espíritu emprendedor” en el Diseño Curricular de CABA……..…… 98

CAPITULO 5. LAS TENDENCIAS PRIVATIZADORAS EN LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE
5.1. Procesos de privatización en la formación docente…….. 108
5.2. La figura del co-docente: "Enseña por Argentina"…..……... 117

REFLEXIONES FINALES…….……..... 121

BIBLIOGRAFÍA…….... 123

En memoria
*de **Stella Maldonado**,*
por su lucha,
por sus convicciones,
por sus enseñanzas,
por su ejemplo siempre vivo.

PRÓLOGO

Echar un vistazo a nuestro presente, sin dudas, puede darnos la idea que se avecinan tiempos difíciles para la clase trabajadora en general y para la docencia en particular.

Desde hace ya varios meses, las y los maestros de todo el país asistimos, con indignación y cierta perplejidad, al desmantelamiento de las políticas educativas nacionales que, durante años, han promovido la inclusión y la igualdad y han garantizado el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo de miles de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que se encontraban en situación de vulnerabilidad social.

No caben dudas que han vuelto los tiempos difíciles de la mano de los feroces intentos por precarizar nuestras condiciones laborales y disciplinar a la clase trabajadora. Tiempos de profundizar los diversos modos de privatización "en" y "de" la educación y de promover su mercantilización.

Por todo esto, necesitamos renovar el desafío de entender a la educación pública como una práctica política, que, inevitablemente, implica la persistente responsabilidad ética de transformar la realidad y de subvertir todo orden social injusto para la comunidad toda.

Tal vez, estos sean tiempos de reconocer, definitivamente, que la política y la educación están profundamente imbricadas y de pensarnos como sujetos que podemos habitar la pregunta por el futuro y por los sueños. *El que piense que no hay futuro para los pibes, que no sea maestro ni profesor,* decía nuestra querida Stella.

Posiblemente sea éste el momento histórico para afirmar que las y los educadores no vamos a permitir que las escuelas públicas dejen de ser espacios de creación y de producción de conocimientos y saberes colectivos. De ninguna manera vamos a consentir que las aulas dejen de estar habitadas por la diversidad cultural y el diálogo y dejen de ser lugares donde se generan prácticas de enseñanza y de aprendizaje alternativas, liberadoras, democráticas, inclusivas y solidarias.

Frente a todo esto, yo por lo menos, no veo otro camino para caminar con mi legítima rabia, con mi justa ira y con mi indignación necesaria, que el de la lucha político-democrática de la que puedan ir resultando las transformaciones indispensables en la sociedad, decía Freire en "Cartas a quien pretende enseñar".

El libro, que en esta ocasión publicamos desde la CTERA, se constituye en una manera más de recrear nuestra lucha por la educación pública, a través de la denuncia y la visibilización de los distintos modos -algunos sutiles y otros más explícitos- en los que el capital pretende hacer de la escuela un coto de propiedad privada y un negocio para obtener lucro.

Compañeras y compañeros, estos no son tiempos para bajar los brazos. Hoy más que nunca las y los maestros, con nuestra legítima rabia, con nuestra justa ira y con nuestra indignación necesaria, estaremos dando clases en el aula, en la escuela, en las calles y en las plazas para garantizar el derecho social y humano a una educación pública emancipadora y popular.

Sonia Alesso
Secretaria General de CTERA

PRÓLOGO

El Movimiento Mundial de Reforma Educativa (GERM, por sus siglas en inglés)[1] se refiere a la interpenetración de políticas educativas distantes que tienden a la homogeneización y estandarización de sistemas públicos educativos en todo el mundo.

Este movimiento de reformas se enmarca en una tendencia global a la privatización *de* y *en* los procesos educativos. Un lucrativo mercado, valorado en alrededor de cinco billones de dólares anuales y considerado "el último panal de miel de Wall Street". No es de extrañar que un número cada vez mayor de actores privados quieran acceder a este mercado y obtener unos beneficios sobre los que no existe control.[2]

Muchos de estos actores suministran productos y servicios educativos a la vez que buscan asesorar gobiernos e influir en políticas educativas. El conflicto de intereses es flagrante.

Oligopolios de la industria educacional, fundaciones de carácter *filantrópico*, consultoras internacionales, lobbies y empresarios de la educación operan en una suerte de nueva 'gobernanza' en red profundamente antidemocrática, articulando espacios de poder y toma de decisiones, tanto transnacionales como intra-nacionales, que determinan la direccionalidad político-pedagógica de la educación pública.

Que la agenda educativa se defina bajo intereses privados y no a partir de criterios públicos, como debería ocurrir, tiene serias implicaciones para el derecho a una educación con calidad socialmente referenciada y, por ende, para la cohesión y el desarrollo democráticos.

Uno de los aspectos que caracterizan a este movimiento de reformas es la medición del 'rendimiento' de los sistemas educativos y la utilización de los resultados de manera comparativa para una supuesta mejora de la calidad y la eficiencia. El nuevo mantra del discurso educativo global es "aprendizaje", entendiendo éste como una variable esencialmente cuantificable y medible a través de sistemas de evaluación para estudiantes y docentes que se convierten en los indicadores de referencia de la educación de calidad para la competencia de mercado.

Esta voluntad de *reformar para estandarizar* ha venido forjándose durante las últimas décadas de la mano de muchos gobiernos, que han

[1] http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/

[2] Informe del Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2014) "Privatización y derecho a la educación" disponible en línea en:
http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/AnnualReports.aspx

elegido aplicar principios de mercado a los sistemas públicos educativos como si se tratara de economías de escala, promoviendo una "macdonalización" de la educación que, recortando en financiación pública educativa, pretende poder ofrecer una educación de calidad.

La comunidad docente se ve obligada a asumir nuevas responsabilidades, responder a nuevas exigencias y cargar con todo el peso de los fallos que se presentan en un sistema educativo desprovisto de recursos. Paradójicamente, al mismo tiempo se desempodera, se limita la autonomía profesional e, incluso, se promueve la desprofesionalización docente.

En este contexto, América Latina es la región del mundo donde la privatización educativa ha crecido de manera más significativa y constante durante las últimas décadas.[3] Si bien Argentina había permanecido inmune a este movimiento de reformas hasta hace poco, las perspectivas presentes y futuras al respecto son preocupantes.

Consciente de la dimensión de este fenómeno y de la amenaza que representa, la Internacional de la Educación (IE)[4] decidió en su VII Congreso implementar, a escala mundial, una estrategia político-organizativa de respuesta frente a la rápida expansión del sector privado con fines de lucro en la educación. Se trata de forjar más organización, más unidad de acción y más lucha en torno a este tema, en todos los países, desde las bases.

En la región, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano abandera esta resistencia, poniendo el derecho a la educación en el centro del debate social y fortaleciendo la participación de educadoras y educadores en la formulación de una política de Estado en educación.

Una política de Estado que regule la actuación de los actores privados con ánimo de lucro, particularmente cuando éstos reciben fondos públicos, ya sea directa o indirectamente, a nivel nacional o internacional, destinados al bienestar educativo de las y los estudiantes. Una política de Estado que garantice el financiamiento y los recursos necesarios para un sistema de educación pública que se convierta en el referente de la educación de alta calidad. Una educación pública, gratuita, accesible universalmente en todas las comunidades, emancipadora y liberadora.

Para todo ello, es necesario que la educación pública permanezca bajo la tutela del Estado.

---

[3] Verger, Moschetti & Fontdevila, 2016.

[4] La IE es la federación sindical educativa mundial que representa a más de treinta millones de educadores y educadoras en todo el mundo. Tiene 398 organizaciones miembro en 173 países y territorios.

Como sindicatos de la educación, nuestra aportación es clave en el marco de esta disputa ideológica. Lo que distingue a las y los trabajadores de la educación, de cualquier otra profesión y trabajo, es su disposición ética y política para construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática a través de la educación y de la formación de una ciudadanía que se solidariza y lucha por sus derechos.[5]

Nuestras reivindicaciones laborales son también reivindicaciones pedagógicas. No lo olvidemos nunca.

David Edwards,
Secretario General Adjunto,
Internacional de la Educación

Ángelo Gavrielatos
Director del proyecto "Respuesta Mundial
a la privatización y comercialización de la educación"
Internacional de la Educación

[5] Construyendo el Movimiento Pedagógico, 2013.

NOTAS DEL CONTEXTO

Hoy es necesario definir en qué punto del proceso histórico nos encontramos los trabajadores y trabajadoras y cuáles son las características de este momento, para poder hacer una mirada crítica y analítica sobre la educación en América Latina.

El cambio de época por el que transitamos tiene que ver no sólo con lo que está pasando en Argentina, sino también con lo que están viviendo los compañeros de Brasil, con el golpe de Estado perpetrado por Temer. En el resto de los países de la región, en distintas manifestaciones, este reflujo de los proyectos populares y el intento de reposicionamiento de las políticas neoliberales van tomando forma. Es la misma ola que explica el triunfo de personajes como Trump en Estados Unidos y del Brexit en Europa.

Hay una crisis económica que desde el año 2008 hasta la fecha presenta ondulaciones, y es una crisis económica que forma parte del paisaje de esta etapa del capitalismo global en el que estamos inmersos a pesar de nuestra voluntad. Inmersos porque los poderes dominantes a nivel global son los que hoy definen las reglas de juego.

Pueden cambiar los sujetos y las actividades económicas, pero esta especie de círculo permanente de financierización de las economías de las naciones, en el que la rentabilidad de los más poderosos termina fugándose de nuestros países, se repite; con lo cual, asistimos cíclicamente a crisis que vuelven a llevar a nuestro pueblo al punto de partida. Y el punto de partida es siempre el de la imposición de políticas de ajuste y de restricción del gasto público que castigan principalmente a los sectores populares.

Esta crisis económica favorece la reproducción de un modelo de desigualdad y, fundamentalmente, fortalece a los grupos concentrados de la economía como los sectores financieros y agroexportadores.

En este contexto se reactualizan las visiones economicistas que plantean la necesidad de una mano de obra apta para afrontar distintas situaciones y cambios que se presenten en el mercado laboral y, fundamentalmente, que cuente con una formación de base laxa, flexible, no demasiado exigente, pero adecuada para estar a tono de los ritmos que marcan la economía de estos tiempos, según los requerimientos de la OCDE.

Para los gobiernos conservadores de nuestro continente, los problemas de nuestras economías se reducen a sostener que como país

"no somos competitivos". Y para ser competitivos, desde esta visión "hay que bajar los salarios", "desregular las relaciones de trabajo", "flexibilizar"; es decir, hay que abaratar el "costo" de la mano de obra y, para eso, es necesario impulsar reformas laborales. Esta idea es lo que hoy está presentando el Presidente Macri con su iniciativa de revisar los convenios colectivos porque, según dice, "son del siglo XX".

La idea central de este proyecto conservador es establecer el paradigma de un mundo laboral en el que los trabajadores y trabajadoras, a lo largo de su trayectoria, tengan que intercalar períodos de ocupación con períodos de desocupación. Y que estos trabajadores y trabajadoras, normalmente van a tener entre 15 y 19 empleos distintos a lo largo de su vida; ésa es la nueva movilidad y flexibilidad para la que tienen que educar los sistemas educativos de los países de la OCDE.

En este contexto, cuando CTERA discute por el convenio colectivo de trabajo está defendiendo al movimiento sindical basado en la solidaridad, en la unidad y en la conciencia de la clase trabajadora. Esto es lo que está en juego en este momento para el conjunto del movimiento obrero de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y de cada uno de los países de América Latina y del mundo.

Por eso también es importante reconocer que estos doce o trece años de fortalecimiento del movimiento sindical, de construcción de luchas y de entramados sociales, no fueron en vano. Hoy estamos en un piso más alto. Hoy la clase dominante nos quiere invisibilizar, nos quiere borrar de este mapa, pero no lo pueden hacer con tanta facilidad. Y ésta es la verdadera discusión ahora.

Nosotros queremos un país de pleno empleo. Un país que consolide el mercado interno y que le dé posibilidades de existir a la pequeña empresa. Porque la pequeña empresa en la Argentina es la que hoy explica ocho de cada diez puestos de trabajos. La lógica de destruir a la pequeña empresa es la misma que aplicó José Alfredo Martínez de Hoz a partir del golpe de Estado de 1976. La idea de ellos es desindustrializar el país, quebrar la producción de manufacturas, dejar que entre mercadería importada y aumentar las tarifas. Con estas medidas la pequeña empresa puede quedar liquidada en menos de un año. Ése es el plan económico de este gobierno.

Ellos nos ofrecen como destino el de las economías de la periferia, con base en la exportación de materias primas y las actividades extractivas. Por ello, el correlato educativo para este modelo de Nación nada tiene que ver con el que nosotros propugnamos desde el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Cuando nosotros decimos que venimos a discutir un proyecto educativo no lo podemos hacer abstrayéndonos de esta realidad; porque la escuela pública tiene raíces y nosotros somos los que tenemos que luchar para definir dónde crecen estas raíces.

El proyecto educativo no lo puede definir ni imponer una empresa como Pearson, con sus pruebas Pisa, ni la oligarquía conservadora, con sus pretensiones de privatización y mercantilización de la educación para crear lo que denominamos circuitos diferenciados.

Eso es lo que está en disputa. Ésa es la discusión que nosotros damos cuando hablamos de un modelo educativo que exprese el derecho a la educación y esté al servicio de los sectores populares.

La realidad es que vamos a poder dar la disputa en defensa de la escuela pública mientras exista la conciencia organizada de los trabajadores y trabajadoras, mientras tengamos la fuerza organizada como para poder convertir la voluntad colectiva en un proyecto alternativo.

Para eso hay que fortalecer los sindicatos y legitimar su palabra ganando consenso social.

Para esto hay que estar en la calle. Hay que demostrarles que, haga lo que haga y diga lo que diga la oligarquía económica, el pueblo en la calle los va a arrinconar, una, diez, cien veces, hasta derrotarlos. Y es con esa convicción que tenemos que afrontar los momentos difíciles de esta etapa.

En el Siglo XXI, a esta altura de la historia, la oligarquía neoconservadora no habría podido llegar al poder si no hubiese contado con la complicidad del Poder judicial y de los medios hegemónicos de comunicación. Frente a esto, el único camino es la lucha de nuestro pueblo; es la movilización popular, la organización colectiva; es tener cada vez más unidad y cada vez más conciencia respecto a que la discusión del modelo educativo es inescindible de la definición de un modelo de nación democrático y con una justa distribución de la riqueza.

Y en el marco de esa definición hay que ponerle la cuenta regresiva a este proyecto de la clase dominante. Hay que construir las condiciones para que un proyecto de los sectores populares, mejor que el anterior, con más profundidad y con más amplitud, pueda retomar la tarea histórica de nuestro pueblo en el camino de la construcción de sociedades más igualitarias y más comprometidas con la vigencia plena de los Derechos Humanos.

Hugo Yasky
Secretario General de la CTA
Presidente del Comité Regional de la
Internacional de la Educación para América Latina

PRESENTACIÓN

La Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) ha venido impulsando la realización de un proyecto regional de investigación, que permita a las organizaciones sindicales contar con una perspectiva científica y fundamentada de las tendencias privatizadoras de la educación en los diferentes países de la región, como base para la definición de estrategias capaces de hacer frente a la privatización y al comercio educativo.

En el caso de Argentina, la CTERA, desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", perteneciente a su Secretaría de Educación, ha concluido recientemente la investigación titulada Tendencias Privatizadoras "de" y "en" la Educación en Argentina, cuyo objetivo general se definió como realización de un mapeo de las tendencias de privatización actuales de la educación en la Argentina.

En este momento, felizmente, toca hacer la presentación del producto de este esfuerzo colectivo de investigación, el cual arroja una cantidad interesante, y a la vez preocupante de evidencia, sobre el avance de los procesos de privatización (exógenos y endógenos) en el sistema educativo argentino.

Cabe resaltar como algunos de los principales hallazgos, y a la vez interrogantes que arroja esta investigación, los siguientes:

La constatación del crecimiento permanente de la matrícula de la educación privada, durante todos estos años. Al respecto, los interrogantes que plantea el estudio son sumamente pertinentes, no solamente para el caso argentino, sino para el resto de países que experimentan procesos similares. ¿A qué factores o hechos se puede atribuir el crecimiento de la educación privada?, ¿a la mejora en las condiciones de vida de la población, al desprestigio o desvaloración de la educación pública, a condiciones particulares que ofrece la educación privada y que no reúne la educación pública, o al crecimiento de las subvenciones públicas a la educación privada? Este punto, por su importancia, merece continuar profundizándose, en la medida en que constituye una de las principales claves explicativas de las tendencias privatizadoras de la educación en América Latina.

Otro hallazgo interesante de esta investigación es la constatación de la tendencia privatizadora a través del financiamiento de la educación privada; pero más llamativo y preocupante que eso es el hecho de la falta de claridad que existe, de acuerdo con la evidencia recabada, con

respecto a los criterios que se aplican para el otorgamiento de subsidios al sector privado, definiéndose como una gran "caja negra". Eso significa que institucionalmente no se cuenta ni con los instrumentos necesarios ni con la información para saber cómo se distribuyen los subsidios a los diferentes centros educativos, así como tampoco cuál es la justificación de esas transferencias y el uso (destino) que se hace de las mismas. En ese sentido, la tendencia privatizadora de la educación en Argentina, vía financiamiento público, se convierte en otra de las variables explicativas más interesantes y dignas de continuar profundi-zando. Particularmente importante lo será ahora con el gobierno de Mauricio Macri, quien visualiza al sector privado como un aliado necesa-rio para el desarrollo del sistema educativo en la Argentina.

Otro aspecto interesante de destacar, entre los numerosos hallazgos de esta investigación, lo constituye el impulso a lo que podría denominarse como la "nueva gestión privada de lo público" en el ámbito educativo. Se trata, como muy claramente se define en esta investiga-ción, de "un programa de reforma del sector público inspirado en las lógicas de funcionamiento del sector privado y de disciplinas afines, que tienen por finalidad "(…) mejorar la eficiencia, la eficacia, y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas (…)" (Verger, 2015). Este planteamiento, como muy bien se menciona en el estudio, no constituye una retirada del Estado de lo público, sino por el contrario, una "replanteamiento de los modos de gobernar lo público". Es decir, se trata de pensar el papel del Estado más que como proveedor de servicios, para que "…fortalezca su rol como un regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores de servicios" (p. 39). Como muy bien lo señala el estudio, estos procesos, "…a la vez que vulneran el derecho a la educación, reafirman concepciones individuales de lo social, y avanza a posicionar al Estado en un rol subsidiario en materia educativa" (p. 35). Por esa vía, sin duda, lo público deviene en privado.

Otro aspecto relevante de esta investigación, lo constituye, el tema de las tendencias privatizadoras en la formación y el trabajo docente. Este tema, crucial en las preocupaciones en materia de políticas educativas para la IEAL, tampoco escapa a los intereses del gran capital en el campo educativo. Como bien lo señala el estudio, no se trata de una novedad, pero sí constituye una novedad la profundización de esa tendencia en los últimos años, como parte de las demandas del sector productivo por una transformación de los sistemas educativos, la flexibilización del mercado de trabajo docente y la transformación o desaparición de los sindicatos de la educación, al considerarlos como

una traba u obstáculo para la profundización de la privatización y el comercio educativo.

Sin duda, los resultados de esta investigación ponen en evidencia la importancia de continuar impulsando procesos de investigación similares en el resto de la región, así como la idea de compartir por diversos medios esos resultados, para avanzar no solamente en su comprensión, sino y principalmente, para contar con la claridad necesaria para saber qué hacer para enfrentar como sindicatos de la educación y como docentes, las tendencias privatizadoras y el comercio educativo.

La IEAL desea extender un reconocimiento y felicitación a la CTERA por compartirnos este producto de investigación, el cual no dudamos ya estará sirviendo para hacer frente a los nuevos desafíos que en este campo, y en muchos otros, está enfrentando la comunidad educativa en la Argentina.

Combertty Rodríguez
Coordinador Regional
Internacional de la Educación para América Latina

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, las tendencias privatizadoras "de" y "en" la educación (Ball y Yodell, 2007) proliferaron y ganaron terreno a escala regional y mundial a través de una estrategia multifacética y combinada que se presenta, según las condiciones de posibilidad, con diversas caras visibles que van desde las más sutiles y "discretas" -como las que propone la filantropía- hasta las más descarnadas y cruentas iniciativas de mercantilización empresarial que van de la mano del "giro conservador". Sobre el fenómeno social y educativo del crecimiento de la educación privada se han tejido diversas interpretaciones, que, actualmente, han abierto un gran debate.

En pos de aportar a este debate, desde la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) se propuso la realización de un proyecto regional orientado a la producción de conocimientos desde la perspectiva de las organizaciones sindicales convocadas a tal efecto. En ese marco, la CTERA, la CNTE, la FECODE y el Colegio de Profesores se reunieron con el objetivo general de realizar una investigación que permitiera esbozar un panorama de las tendencias privatizadoras "de" y "en" la educación que existen hoy en Argentina, Brasil, Colombia y Chile, respectivamente. En el caso de Argentina, la CTERA llevó a cabo la investigación desde su Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la Secretaría de Educación, contando para ello con la coordinación de Myriam Feldfeber, docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, y Miguel Duhalde, Secretario de Educación de la CTERA, como así también de los aportes del equipo de investigación constituido por María Abal Medina y Lucía Caride.[6]

Para arribar al presente informe se ha partido de un relevamiento de los estudios referidos a la temática, con el objetivo de contar con antecedentes de investigación que permitan retomar y profundizar los principales aspectos del proceso de privatización en tanto objeto de estudio. A partir del análisis documental se ha reunido información que luego ha sido sistematizada y organizada a los efectos de construir una mirada integral sobre las diferentes tendencias que asume la privatización "de" y "en" la educación en la Argentina. En términos generales, la profundización de esta tendencia se despliega en el marco de las tensio-

[6] También han participado Andrea Núñez, Mariela Canessa y Luz Albergucci en la elaboración del Capítulo 1, y María Sormanni en la redacción y corrección final del texto.

nes, disputas y condiciones de posibilidad propias de los campos político, económico, cultural y educativo. En dicho marco se pueden identificar ciertas tendencias que, con distintos matices, definen este fenómeno complejo.

Hasta mediados de la década del ´70 predominaba una concepción según la cual el Estado debía convertirse en el proveedor de la educación sistemática para la totalidad de los ciudadanos. A partir de la crisis del Estado de Bienestar comenzaron a prevalecer otras concepciones sobre el papel del Estado en la provisión de los servicios públicos, entre ellos el servicio educativo, que implicaron un nuevo reparto de responsabilidades, la asunción por parte del Estado de una función evaluadora de nuevo cuño y la introducción de nuevas concepciones acerca de los servicios públicos adoptando los principios de la gestión empresarial privada (Pedró, 1993).

En las décadas de los ´80 y los ´90, en el marco de la reforma del Estado, la implementación de las políticas neoliberales y neoconservadoras de ajuste estructural contribuyeron no sólo a la consolidación de la economía capitalista de mercado, sino en la instalación de la idea de "sociedad de mercado": una sociedad con reglas del juego propias que tiende a la mercantilización de todas las relaciones sociales. De este modo se reconfiguraron los vínculos entre la esfera pública y la privada: el ámbito público comenzó a ser cada vez más determinado por el mercado y menos por definiciones políticas de Estado, transformando al ciudadano político en consumidor de mercado. Lo público se fue desdibujando como espacio de la ciudadanía, al tiempo que el mercado adquirió un carácter público y sus criterios (competitividad, productividad, eficiencia) se establecieron como la medida de las relaciones públicas (Lechner, 1995). Estas transformaciones pusieron en cuestión no sólo a la educación como asunto público sino también al papel del Estado en la definición de la agenda educativa. La reducción de la política educativa a la aplicación de "reformas" y la primacía de una racionalidad técnica basada en principios de mercado constituyeron reflejos de estas transformaciones (Feldfeber, 2007).

Con el cambio de siglo, la asunción de gobiernos democrático-populares en la región trajo aparejadas importantes transformaciones. A partir del cuestionamiento de las políticas *pro-mercado* y la recuperación de la centralidad del Estado, diversos gobiernos (como es el caso de Argentina) comenzaron a implementar políticas para materializar y ampliar derechos, reconstruyendo la esfera pública. En ese marco, a partir de la asunción del gobierno del Presidente Néstor Kirchner en el año 2003, asistimos a un aumento de la inversión educativa y al

desarrollo de políticas destinadas a la extensión de la obligatoriedad y la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos del sistema. Entre otras, se implementaron políticas orientadas a fortalecer la escuela secundaria obligatoria, el Plan de Finalización de la Escuela Secundaria (FINES) y los programas de inclusión digital ("Conectar-Igualdad", entre los más destacados). Se desarrollaron políticas orientadas a la inclusión a través del Plan Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) y del Programa de Respaldo a los estudiantes de la Argentina (PROGRESAR). También se implementaron políticas destinadas a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente; Ley de Educación Nacional que, además de definir la educación como un derecho social y no como un servicio, entre otras cuestiones, crea el Instituto Nacional de Formación Docente, extiende a 4 años la duración de la formación inicial y establece la gratuidad de las propuesta estatales de formación.

Frente al avance de los procesos de mercantilización de la educación, los ministros de Educación de Argentina y Brasil firmaron en el año 2005 la *Declaración de Brasilia* para la no inclusión de la educación en los tratados de Libre Comercio. En el caso de Argentina, se incluyó en la Ley de Educación Nacional el artículo 10º por el cual se estableció que el Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

Sin embargo, y aún reconociendo los avances en materia de ampliación de derechos, hoy surge el interrogante acerca de si todas estas medidas han sido suficientes para revertir el avance de las tendencias privatizadoras en la educación y el crecimiento de la matrícula en el sector privado.

A partir de estas primeras consideraciones se definieron una serie de puntos de partida y supuestos que orientan el trabajo de investigación y que pueden enunciarse en los siguientes términos:

1. La educación es un derecho humano y social y es responsabilidad del Estado nacional y de los Estados provinciales garantizar el derecho a la educación para todos/as las/los ciudadanos.

2. Argentina es un país federal, por tanto, para el análisis de la situación general del sistema y del comportamiento de la matrícula (en términos de la distribución entre los sectores público y

privado), no es suficiente considerar únicamente las políticas nacionales, sino también deben analizarse las políticas provinciales y sus (des) articulaciones con el ámbito nacional.

3. Hasta mediados del siglo XX, la expansión del sistema educativo estuvo impulsada por el desarrollo de la educación pública. Ésta comienza a reconfigurarse a partir de dos procesos centrales: la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y el impulso al sector privado. En este último caso, se trata de un proceso complejo que va desde el otorgamiento de subsidios para el pago de los salarios de los docentes a partir del año 1947, la instalación de un régimen propio de supervisión, y el reconocimiento de las instituciones privadas como unidades técnico administrativas de gestión propia hasta la consideración como "educación pública" tanto de las escuelas de gestión estatal como de las de gestión privada (Ley Federal de Educación en 1993 y la Ley de Educación Nacional en 2006).

4. El proceso de privatización tiene dos dimensiones centrales: la privatización *exógena*, o privatización "de" la educación, que se materializa a través de la apertura a la participación del sector privado; y la privatización "en" la educación, que corresponde a una tendencia *endógena,* vinculada con la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público funcione como una empresa (Ball y Youdell, 2007). Por ende, las tendencias privatizadoras pueden vincularse tanto con el traslado de la prestación y/o el financiamiento educativo al sector privado como con la introducción de la lógica del mercado y sus valores en los sistemas públicos.

En el **Capítulo1** se analiza el comportamiento de la matrícula que, en los últimos años, presenta un crecimiento del sector privado y un decrecimiento de la educación pública estatal, incluyendo diversas interpretaciones acerca de este fenómeno.

Otra de las líneas del avance privatizador se observa en la utilización de los fondos públicos del Estado para sustentar y subsidiar al sector privado que desarrolla algún tipo de trabajo o actividad en el campo educativo. Este aspecto se explicita en el **Capítulo 2**, recuperando tanto una perspectiva histórica como la situación actual de los subsidios en Argentina. También se incorpora una breve caracterización

de algunas de las empresas y fundaciones con incidencia en el campo educativo para dar cuenta del tipo de actividades que desarrollan.

En el **Capítulo 3** explicitamos la introducción de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) en la educación, identificando las formas que asume la gestión de lo público, en lo que respecta a la importación de formatos pedagógicos, en las alianzas público privado y en los modelos de liderazgo educativo.

En el **Capítulo 4** describimos líneas, ideas, técnicas y prácticas que el sector privado fomenta para que se importen-incorporen a los efectos de que las escuelas sean cada vez más parecidas a las empresas. Asimismo, se avanza en la problematización de la expansión de un modo particular de concebir los procesos y prácticas educativas, en los diferentes niveles del sistema, vinculados al ideal del *emprendedorismo.*

Finalmente, en el **Capítulo 5** se analiza la presencia de tendencias privatizadoras en la formación y el trabajo docente, en términos de posicionar la mirada y el análisis respecto de nuevos modos de regulación y control de la tarea que disputan la hegemonía en el escenario contemporáneo.

Sin lugar a dudas, los límites entre estas tendencias son difusos y, en última instancia, lo que opera es un proceso de sobredeterminación respecto al fenómeno de las “tendencias privatizadoras de la educación”. La distinción sugerida en este documento es sólo a efectos analíticos, con el objeto de explicitar los distintos modos y manifestaciones de la privatización “de” y “en” la educación en nuestro país.

CAPITULO 1

DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA ENTRE EL SECTOR PÚBLICO Y EL SECTOR PRIVADO

Un aspecto central al analizar las tendencias privatizadoras en el campo de la educación se vincula con la distribución de la matrícula en los sectores público y privado. En el transcurso de las últimas décadas se incrementó en forma sostenida la cantidad de estudiantes que asisten a escuelas privadas en Argentina. La matriculación en establecimientos del sector privado que representaba el 25,1% de todo el sistema educativo en el año 2003, alcanzó el 29% en el 2015. Si bien esta tendencia se observa en el resto de los países de América Latina[7], cabe preguntarnos: ¿cuáles son las razones de este incremento y cómo se expresa en las diferentes jurisdicciones del país?, ¿cuánto influyen las subvenciones al sector privado?, ¿se debe a percepciones en torno a la calidad del sector estatal?, ¿qué vinculaciones pueden establecerse respecto de las transformaciones socioeconómicas de los sectores medios? En este capítulo analizaremos éstos y otros interrogantes, en el marco de una mirada no sólo federal de estos procesos -observaremos qué ocurre en las diferentes jurisdicciones del país-, sino también la posición de Argentina en relación a la situación regional.

1.1. Estado de situación

En Argentina, la mayor parte de la población escolarizada concurre a un establecimiento del sector estatal. Considerando todos los niveles de enseñanza -a excepción de la universidad-, en el año 2015, el 71% de los estudiantes estaba matriculado en un establecimiento del sector público estatal. Por supuesto que este porcentaje es un promedio: en ciertos sectores sociales (altos y medios) y en algunos distritos (principalmente en la Ciudad de Buenos Aires) la importancia relativa de la escuela estatal es bastante menor (Bottinelli, 2013).

[7] De acuerdo con Arcidiácono *et al*. (2014) en promedio el grado de segregación escolar público-privado en América Latina habría aumentado en las últimas dos décadas.

La educación formal en nuestro país se organiza en cuatro niveles de enseñanza reconocidos en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Además, la ley establece ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. En cada uno de estos niveles y modalidades, tanto el porcentaje de matrícula en escuelas privadas como su variación reciente son disímiles.

En términos generales, el crecimiento de la participación de la matrícula privada se concentró en el período comprendido entre los años 2003 y 2008. A partir de 2008 la evolución del indicador se estanca y mantiene relativamente, según lo evidencian los datos de los Anuarios Estadísticos: 2008, 28%; 2012, 28,7%; y 2015, 29,3%. El amesetamiento 2008-2015 se debe principalmente a lo ocurrido en el nivel superior -sin considerar universidad-, en el que la participación de la matrícula del sector de gestión privada exhibe un retroceso de 45,8% en 2003 a 33,5% en 2015.

Para los años 2011 y 2012, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) muestra que el crecimiento relativo del sector privado se detiene o se ameseta en todos los niveles. Es decir, el ritmo del crecimiento de la participación de la matrícula del sector privado se ha desacelerado, en un proceso que puede explicarse, en parte, por la implementación de políticas públicas orientadas a ampliar derechos, que incorporaron sectores tradicionalmente excluidos, fortaleciendo la oferta estatal y desarrollando políticas socio-educativas destinadas al acompañamiento de las trayectorias escolares.

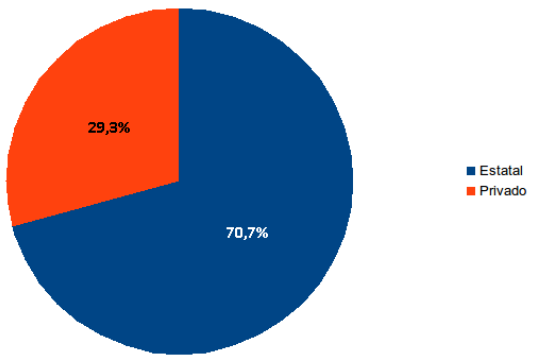
1.2. La matrícula en Argentina desde la mirada regional

Al analizar la distribución de los estudiantes de los niveles inicial, primario, secundario y superior, según el tipo de establecimiento educativo al que asisten, el primer dato a destacar es que, en todos los países de la región -a excepción de Chile- existe una mayor cantidad de estudiantes que concurren a escuelas públicas en relación a establecimientos privados. Pese a la fuerte presencia del sector público en estos niveles, la tendencia privatizadora ha ido en aumento en la región (SITEAL, 2011; Arcidiácono *et al.,* 2014). Uno de los datos más reveladores es el proveniente de información construida al año 2010 a

través de las encuestas de hogares de cada uno de los países, en las cuales puede observarse una importante y creciente cantidad de estudiantes que asisten a escuelas privadas o particulares. Cabe mencionar que estas encuestas sólo miden aglomerados urbanos, por lo cual sobreestiman la matrícula del sector privado. De acuerdo con los datos de SITEAL (2011), Argentina presentaba una alta proporción de estudiantes en el sector privado en los tres niveles educativos respecto de otros 14 países de la región. En el caso del Nivel Inicial, en el año 2010 Argentina era el cuarto país con mayor proporción de estudiantes en el sector privado con el 38,3%, luego de Chile con el 48,2%, Perú con el 45,1% y República Dominicana con el 39,4%.

En lo que respecta a la educación primaria,[8] Argentina se ubicaba como el segundo país de los 15 seleccionados con mayor proporción de estudiantes en el sector privado (30,7%) luego de Chile, con 55,8%. En el Nivel Secundario Argentina ocupa el tercer lugar con el 25,3% de sus estudiantes en el sector privado, luego de Chile, con el 54,5% y Guatemala, con el 40,1%. Diferente es la situación en educación superior, nivel en el cual Argentina es el segundo país con mayor proporción de estudiantes en instituciones públicas luego de Uruguay. En materia de educación universitaria en nuestro país, en el año 2012 (según datos de la EPH del INDEC), el 79% de la matrícula correspondía a las universidades nacionales y el 21% a las privadas (en muchos países de América Latina la matrícula se distribuye un 50% en universidades públicas y otro 50% en privadas).

Gráfico 1.
Distribución de la matrícula por sector estatal o privado. Total País. Año 2015



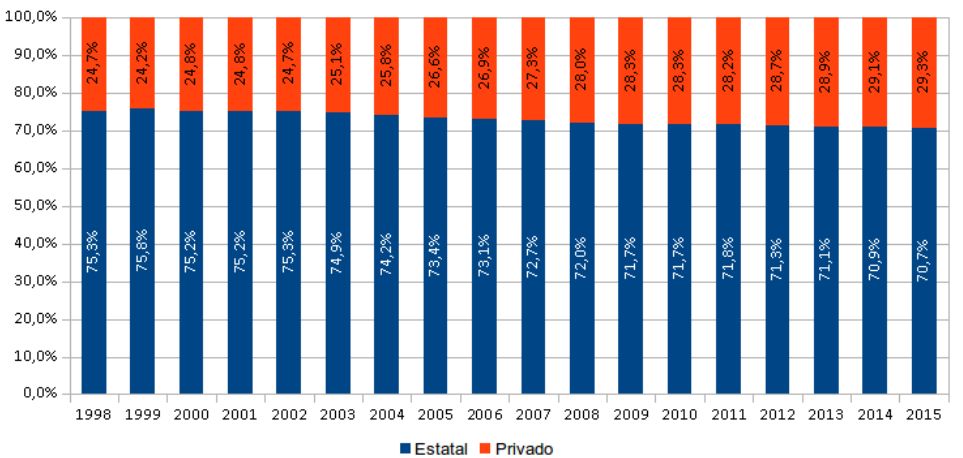
Fuente: Elaboración propia del IIPMV-CTERA sobre la base de los Anuarios Estadísticos 1998 a 2015, DiNIECE, ME.

[8] El 94% de los alumnos del nivel primario asiste, o bien a escuelas estatales, o bien a escuelas privadas con alguna subvención estatal, valor que no ha variado en los últimos 5 años.

1.3. Evolución de la matrícula total en Argentina, por niveles según sectores público-estatal y privado[9]

El sistema educativo de nuestro país tiene 11,1 millones de estudiantes distribuidos desde el nivel inicial al superior: el 71% asiste a establecimientos estatales y un 29% a privados. En números absolutos representan unos 7,9 millones de estudiantes y 3,2 millones, respectivamente. En los últimos 17 años se incrementó el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas: pasó del 24,7% en 1998 al 29,1% en 2015, lo que representa un crecimiento de la participación privada de 4,4 puntos porcentuales; aunque, como señaláramos anteriormente, este crecimiento muestra un amesetamiento a partir del año 2008.

Gráfico 2. Educación común. Matrícula por sector estatal y privado. Total País. En porcentajes. Años 1998 a 2015.



[9] Es importante destacar que en este apartado se analiza la matrícula de educación común de los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior, sin incluir universidades. La fuente de datos disponible corresponde a la serie de Anuarios Estadísticos relevados por la DINIECE. El período de análisis que se considera en este trabajo corresponde al tramo 1998-2015. Para los niveles se considera la estructura de Primaria y Secundaria vigente a 2015: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero con una estructura de 7 años de Primaria y 5 de secundaria (se incluye el 6to en caso de escuelas técnicas). Para Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tucumán y Tierra del Fuego una estructura de 6 años de Primaria y 6 de Secundaria (o 7 en caso de escuelas técnicas). Por otro lado, la matrícula del nivel inicial incluye jardines maternales y el nivel superior sin universidad incluye grado y postítulo.

El mayor crecimiento de matrícula en las escuelas de gestión privadas se dio en los niveles Inicial y Primario (cuadro 1), existiendo diferencias en las variaciones porcentuales de la matrícula en cada uno. En el Nivel Inicial, el porcentaje de la matrícula en el sector privado pasó del 29,1% en 1998 al 33,5% en 2015, lo que representa un crecimiento de la participación privada de 4,4 puntos porcentuales. Esta expansión podría explicarse, entre otras cuestiones, a partir de los problemas que se presentan en algunas jurisdicciones, como la falta de cobertura educativa estatal destinada a la primera infancia, lo que obliga a las familias a buscar otras alternativas en el ámbito de la educación privada.

Cuadro 1. Matrícula Educación Común por niveles educativos (en porc.) según sector estatal o privado. Total País. Años 1998 a 2015.

Año	Nivel Inicial		Nivel primario*		Nivel secundario*		Nivel Superior		Total	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado
2015	66,5%	33,5%	73,2%	26,8%	70,6%	29,4%	66,5%	33,5%	70,7%	29,3%
2014	66,4%	33,6%	73,6%	26,4%	71,0%	29,0%	64,6%	35,4%	70,9%	29,1%
2013	66,5%	33,5%	74,0%	26,0%	71,0%	29,0%	62,6%	37,4%	71,1%	28,9%
2012	66,7%	33,3%	74,5%	25,5%	71,1%	28,9%	61,6%	38,4%	71,3%	28,7%
2011	66,8%	33,2%	75,2%	24,8%	71,6%	28,4%	60,5%	39,5%	71,8%	28,2%
2010	66,7%	33,3%	75,4%	24,6%	71,6%	28,4%	57,6%	42,4%	71,7%	28,3%
2009	66,4%	33,6%	75,8%	24,2%	71,2%	28,8%	55,3%	44,7%	71,7%	28,3%
2008	66,9%	33,1%	76,3%	23,7%	71,1%	28,9%	54,2%	45,8%	72,0%	28,0%
2007	67,7%	32,3%	77,2%	22,8%	71,2%	28,8%	54,7%	45,3%	72,7%	27,3%
2006	68,2%	31,8%	77,8%	22,2%	71,5%	28,5%	53,3%	46,7%	73,1%	26,9%
2005	68,6%	31,4%	78,1%	21,9%	71,5%	28,5%	54,6%	45,4%	73,4%	26,6%
2004	69,7%	30,3%	78,9%	21,1%	71,9%	28,1%	56,1%	43,9%	74,2%	25,8%
2003	71,0%	29,0%	79,4%	20,6%	72,5%	27,5%	58,0%	42,0%	74,9%	25,1%
2002	71,5%	28,5%	79,6%	20,4%	72,6%	27,4%	60,9%	39,1%	75,3%	24,7%
2001	71,1%	28,9%	79,5%	20,5%	72,6%	27,4%	58,9%	41,1%	75,2%	24,8%
2000	71,2%	28,8%	79,4%	20,6%	72,7%	27,3%	58,7%	41,3%	75,2%	24,8%
1999	71,6%	28,4%	79,8%	20,2%	73,0%	27,0%	61,8%	38,2%	75,8%	24,2%
1998	70,9%	29,1%	79,3%	20,7%	72,4%	27,6%	62,5%	37,5%	75,3%	24,7%

Fuente: Elaboración propia del IIPMV-CTERA sobre la base de los Anuarios Estadísticos 1998 a 2015, DiNIECE, ME.

A diferencia del resto de los niveles educativos, la educación inicial es mucho más heterogénea en cuanto a las formas y formatos de atención y a los actores involucrados: iglesia, asociaciones civiles, fundaciones, movimientos sociales, las propias comunidades, entre otros. Sobre este escenario complejo, el gobierno actual del presidente Mauricio Macri impulsó, en abril del presente año, el Decreto 574/16, donde se anuncia desde el Ministerio de Desarrollo Social el lanzamiento del Plan Nacional de Primera Infancia, ya no como política educativa, sino en clave de *atención social de la primera infancia*. El plan contempla para los próximos cuatro años la inauguración de cuatro mil nuevos Centros de Primera Infancia (CPI) en todo el país, con un presupuesto

de mil millones de pesos por año. En el plan se propone la transferencia de recursos económicos: un aporte inicial por CPI y un monto mensual sostenido en la nómina de niños y niñas presentes en las actividades diarias.

Lejos de ser una novedad, los CPI vienen funcionando en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2009, durante la gestión de Macri como Jefe de Gobierno. Entre otras razones, han sido objeto de críticas por parte de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) y de la CTERA ya que supone un tipo de gestión asociada con diferentes organizaciones que definen modos de trabajo, condiciones de contratación, funcionamiento y contenidos que no se inscriben en los mandatos que, para el nivel, reconoce el marco legal vigente. Además de las críticas que pueden formularse a esta propuesta, en la medida en que podrían vulnerar el derecho a la educación de la primera infancia, cabe destacar que implica la participación del sector privado en el desarrollo de estos centros educativos los CPI. Dicho de otro modo, se trata de una política pública que deslegitima el sistema educativo formal que depende de las áreas educativas de los gobiernos provinciales, trasladando la responsabilidad por asegurar la oferta educativa a un conjunto heterogéneo de instituciones que prestan servicios de cuidado y educación a la primera infancia, supervisadas por las áreas sociales de los gobiernos nacional, provinciales o municipales o de organizaciones no gubernamentales, comunitarias, sociales, religiosas, gremiales, etc. La ausencia de regulación estatal de la educación de los primeros años es una evidencia preocupante, lo que favorece, entre otras cuestiones, que actores del sector privado puedan sostener ofertas educativas que no cumplen con todos los requisitos necesarios para garantizarlas, y precarizan el trabajo del personal a cargo de los niños y las niñas.

El Nivel Primario, [10] que en Argentina está prácticamente universalizado,[11] concentra la mayor cantidad de estudiantes dentro del sistema educativo (cinco millones), como sucede en el resto de los países de la región. En el año 1998 se registraba un 20,7% de sus estudiantes en escuelas del sector privado, llegando a un 26,8% en

[10] En la presente investigación hemos considerado como matrícula del Nivel Primario a las y los estudiantes de 1° a 6° año o 7° año, según la estructura académica que regía en cada jurisdicción en 2015.

[11] Según los datos de los últimos dos censos nacionales realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) en los años 2001 y 2010 la tasa de escolarización primaria alcanzó el 98,1% y el 99% respectivamente, por lo que la cobertura se encuentra prácticamente universalizada.

2015, lo que representa un marcado crecimiento de la participación de la matrícula privada de 6 puntos porcentuales.

Respecto del Nivel Secundario,[12] la matrícula del sector privado se ha mantenido más estable. La proporción de estudiantes matriculados en el sector privado pasó del 27,6% en 1998 al 29,4% en 2015, lo que representa un crecimiento de la participación privada de 1,8 puntos porcentuales que se observa particularmente antes del año 2008. Un tema pendiente a indagar es cómo influye el sistema de evaluación y promoción en la posibilidad concreta de continuar y finalizar los estudios en la escuela pública estatal. Según la información disponible acerca de las tasas de abandono interanual y repitencia, se observa que en este nivel los indicadores presentan porcentajes menores en el sector privado. Sin embargo, en los últimos años también puede observarse una mejora en los indicadores del sector estatal mientras que los del sector privado vienen mostrando cada año más abandono interanual. Esto ha hecho que la brecha entre escuelas estatales y privadas haya disminuido pasando de 9,3 puntos en 2003/2004 a 6 puntos en 2013/2014.

Nivel secundario. Tasa de abandono interanual. 2003/2004, 2006/2007 y 2013/2014

Nivel secundario	2003/2004	2006/2007	2013/2014
Estatal	14,1	14,2	11,8
Privado	4,8	6,8	5,8
Total	**11,6**	**12,1**	**10,1**
Diferencia Estatal-Privado	-9,3	-7,4	-6

Fuente: Elaboración propia del IIPMV-CTERA sobre la base de los Relevamientos Anuales 2003 a 2014, DiNIECE, ME. Se considera una estructura de 6 años para la educación secundaria, independientemente de la estructura adoptada en cada jurisdicción.

En el Nivel Superior,[13] en el año 1998 la participación de la matrícula privada fue del 37,5%, mientras que en 2015 su participación fue 4 puntos menor (33,5%). Como decíamos, el único nivel donde la proporción de matrícula privada disminuyó. La creación de nuevas propuestas e institutos públicos en los últimos años, entre otros factores,

[12] En esta investigación hemos considerado como matrícula del Nivel Secundario a las y los estudiantes de 1° a 6° año o 5° año, según la estructura académica que regía en cada jurisdicción en 2015. Además hay que tener en cuenta que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (año 2006), se redefine el nivel secundario y se establece su obligatoriedad.

[13] Hemos considerado como matrícula del Nivel Superior el dato correspondiente a los Institutos de Formación Superior.

puede ser un elemento que contribuya a explicar este fenómeno. Además, es de destacar el fenómeno de la educación privada en el Nivel Superior en tanto venía expandiéndose en todo el país con un alto incremento durante la década del '90 y a partir del año 2008 se detiene el crecimiento de la educación privada en este nivel.

1.4. Evolución de la matrícula en los sectores público-estatal y privado por provincias

En el punto anterior señalamos que los datos estadísticos nos muestran un crecimiento de la educación privada en todos los niveles educativos analizados, a excepción del Superior y que en conjunto, se estabilizó entre el 28% y 29% desde el año 2008. Sin embargo, es necesario especificar que, más allá de este crecimiento, los puntos de partida en cada jurisdicción son sustancialmente diferentes. Las cifras muestran profundas diferencias entre las jurisdicciones, siendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) la que presenta mayor porcentaje de estudiantes en el sector privado, pasando del 46,7% en 1998 al 51% en 2015; es decir, más de la mitad de la matrícula total para este último año. La segunda jurisdicción con mayor porcentaje de matrícula en el sector privado es la provincia de Buenos Aires -particularmente el Conurbano[14]- que pasó del 29,3% en 1998 al 36% en 2015.

En el extremo opuesto, La Rioja y Formosa son las jurisdicciones con menor proporción de estudiantes matriculados en el sector privado. En el caso de La Rioja, el incremento de matrícula privada pasa del 9% en 1998 al 11,8% en 2015; y en Formosa se muestra un incremento que va del 8,4% al 11,7% en 2015. La provincia del Chaco también presenta porcentajes muy similares, pasando de un 7,3% en 1998 al 12,5% en 2015. Hay que tener en cuenta que esta menor expansión podría explicarse a partir de la existencia, en ambas regiones (NEA y NOA), de una alta proporción de población rural que vive en zonas en las que la cobertura estatal es mayoritaria y la oferta privada es más escasa, regiones en las que el papel del Estado resulta fundamental al momento de garantizar el derecho social a la educación.

En los datos por regiones geográficas, si bien se observan disparidades, es fuerte la incidencia de la Región Centro, ya que la participa-

[14] El INDEC define como "conurbano" al agrupamiento de partidos que pertenecen a la Provincia de Buenos Aires, que se toman en función de algunas variables socioeconómicas homogéneas, lo que facilita la formulación de las políticas públicas. A este agrupamiento se los denomina "conurbano bonaerense".

ción de la matrícula del sector privado en esa región ascendía al 36% en 2015. Les siguen en proporción de matrícula en el sector privado la Región Cuyo y NOA, que presentan porcentajes similares: 20,9% y 19,8%, respectivamente. En las provincias del sur del país (Región Patagónica) dicho porcentaje llega al 17,8%, y en el NEA presenta el menor porcentaje de matrícula privada, con un 16,1% (ver cuadro 2).

Esta "fotografía" resulta significativa y refleja que la mayor expansión del sector privado se da en zonas urbanas, las que cuentan con mayores recursos económicos por habitante y concentran el 61,5% de la matrícula de todo el país. Se trata de la región central que comprende Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe.

En el Nivel Inicial aquellas jurisdicciones con mayor proporción de matrícula del sector privado en 2015 son CABA (56,1%), Buenos Aires (40,3%), Mendoza (36,3%) y Santa Fe (33,3%). Por contraste, aquellas con menor porcentaje de matrícula privada son las provincias de Santiago del Estero (13,8%), Chaco y La Rioja (14,9%). Por otro lado, Mendoza y La Pampa son las jurisdicciones que presentan un incremento de la matrícula privada muchos más importante en el período 2008 a 2015 que en el anterior. La primera pasa de un 26,4% al 36,3% en 2015 y La Pampa de 15,1% a 24,3%, incrementando así más de 9 puntos porcentuales en el período.

Con respecto al Nivel Primario las jurisdicciones con mayor porcentaje de educación en el sector privado son CABA (48,2%), Buenos Aires (37,1%), Santa Fe (27,3%) y Córdoba (26,6%). Las de menor porcentaje de participación en la matrícula privada, Formosa (9,1%), Chaco (9,1%), La Pampa (9,6%) y La Rioja (11,2%). Cabe destacar en este nivel que algunas jurisdicciones incrementan más fuertemente su proporción de educación privada en el período denominado de amesetamiento, y ellas son: Ciudad de Buenos Aires, Chaco y Tierra del Fuego.

En el Nivel Secundario, las mismas jurisdicciones son las que tienen mayor porcentaje de educación privada: CABA (49,1%), Córdoba (39,8%), Buenos Aires (34%) y Santa Fe (31,3%); destacándose que en Córdoba, este nivel educativo tiene una proporción de educación privada mucho mayor que la del Nivel Primario. Las provincias con menor representación de matrícula privada en la secundaria son: Formosa (10%), Chubut (13,2%), Neuquén (13,7%) y Chaco (14%). Por otro lado, las provincias que concentran un incremento en la matrícula privada de nivel secundario desde 2008 a 2015 son: La Pampa, Chaco, Tucumán y Ciudad de Buenos Aires.

Cuadro 2. Porcentaje de matrícula de Educación Común de todos los niveles educativos en el sector privado, según regiones geográficas y provincias. Total País. Años 1998, 2008 y 2015.

Región/Jurisdicción	1998	2008	2015
Total País	**24,7%**	**28,0%**	**29,3%**
CENTRO	**30,8%**	**35,0%**	**35,9%**
Buenos Aires	29,3%	34,5%	36,0%
Ciudad de Buenos Aires	46,7%	51,1%	51,2%
Córdoba	31,4%	32,8%	33,1%
Entre Ríos	22,9%	25,5%	25,9%
Santa Fe	27,3%	30,1%	29,5%
CUYO	**15,1%**	**18,6%**	**20,9%**
La Rioja	9,0%	11,3%	11,7%
Mendoza	16,7%	20,4%	23,4%
San Juan	15,4%	21,1%	23,0%
San Luis	12,9%	14,4%	15,6%
NEA	**11,5%**	**14,0%**	**16,1%**
Chaco	7,3%	10,0%	15,3%
Corrientes	11,4%	14,1%	12,5%
Formosa	8,4%	10,0%	11,8%
Misiones	17,6%	20,0%	22,9%
NOA	**15,7%**	**18,6%**	**19,8%**
Catamarca	11,1%	16,3%	17,5%
Jujuy	9,7%	13,9%	19,6%
Salta	15,5%	19,1%	18,4%
Santiago del Estero	12,2%	15,0%	17,1%
Tucumán	23,1%	23,6%	23,7%
PATAGONIA	**12,8%**	**16,5%**	**17,8%**
Chubut	12,8%	13,8%	15,0%
La Pampa	12,8%	16,1%	19,5%
Neuquén	8,7%	15,4%	16,2%
Río Negro	15,2%	19,1%	20,2%
Santa Cruz	13,9%	15,6%	16,1%
Tierra del Fuego	17,2%	20,5%	22,9%

Fuente: Elaboración propia del IIPMV-CTERA sobre la base de los Anuarios Estadísticos 1998, 2008 y 2015, DiNIECE, Ministerio de Educación.

Para el Nivel Superior, los datos muestran que las jurisdicciones con mayor participación de matrícula privada son: Misiones (65,4%), CABA (56,7%), Córdoba (45,2%) y San Juan (44,8%). Aquellas con menor porcentaje de educación privada: La Rioja (2,1%) y Tierra del Fuego (5,5%).

Así, la educación privada es un fenómeno que ha crecido en los ámbitos urbanos más poblados y, excepto algunos casos específicos antes mencionados, en la última década se da particularmente en las provincias que concentran la mayor cantidad de población en edad escolar.

1.5. Diversas explicaciones sobre el aumento de la matrícula en el sector privado

En el transcurso de los últimos años se han presentado diferentes perspectivas para interpretar el aumento de la matrícula del sector privado en Argentina, un país que construyó, a lo largo de su historia, una fuerte tradición respecto de la educación pública. Algunos argumentos vinculan el crecimiento del sector privado con las mejoras en las condiciones de vida de la población. Desde esta mirada, centrada en el desprestigio o desvaloración de la educación pública, se considera que cuando las personas están en condiciones de pagar, eligen escuelas del sector privado. Por ejemplo, Gamallo (2010) plantea que la preferencia de las familias por escuelas que define como *semi-privadas*[15] se basa en esta valoración porque suelen complementar el horario formal con horas adicionales de apoyo escolar, evitando el uso de profesores particulares y con actividades en contraturno que mantienen a los chicos en las escuelas, o cuentan con un calendario previsible y constituyen un lugar de contención. En general, reconocen la presencia del subsidio estatal que colabora, en algunos casos, en mantener el arancel mensual al alcance del presupuesto familiar". En esta misma clave Cervini (2003),[16] plantea que "…*la creencia de que el colegio privado produce mejores resultados no puede rechazarse*". Pero que "…*el problema es determinar qué proporción de esa ventaja se debe a peculiaridades institucionales, y cuánto a factores socioeconómicos contextuales*".

Por otro lado, la elección de la escuela privada se presenta como una alternativa valorada en términos de regularidad en los días de clase frente a los paros en las escuelas públicas. Sin embargo, en un estudio desarrollado por Narodowski, Moschetti y Alegre (2013), se sostiene que no hay una relación directa entre los paros docentes y el crecimiento del sector privado, de acuerdo con los resultados obtenidos por el cruce entre los días no trabajados con el aumento o disminución de la matrícula privada en cada provincia en el período comprendido entre 2006 y 2012. Por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los últimos años, no hubo paros docentes y sin embargo la matrícula del sector privado continuó creciendo. Lo que sí se observa al analizar los datos del Ministerio de Hacienda porteño es que los subsidios a la educación privada, que en promedio fueron el 15% del presupuesto

[15] Nombran así a aquellas que no pertenecen al sector estatal pero no están animadas por el lucro que exhiben las "privadas privadas".

[16] Cervini, R (2003) Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. Consultado en: http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360

educativo entre los años 2000 y 2007, aumentaron a 17,5%, en el periodo de gestión de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno. En los tres primeros años de gestión (2008-2010), la matrícula de todo el sistema creció en 19 mil alumnos. De este total, más de dos tercios correspondieron a las instituciones de gestión privada. En relación al 2007, el 86% del aumento de alumnos se produjo en las escuelas de gestión privada. Pero, más allá del aumento en la matrícula, cada alumno de escuela privada subsidiada recibió, en 2010, una mayor subvención del gobierno porteño respecto del año 2007.

Coincidimos con Bottinelli (2013) cuando plantea que *"(…) el crecimiento reciente de la matrícula privada se debe a la extensión de una oferta de escuelas privadas con alta proporción de subvención y bajas cuotas escolares. Es difícil establecer con precisión cómo ha incidido este elemento en el crecimiento global del sector. De todos modos, al observar la evolución de la matrícula privada en primaria según el nivel económico de los hogares, se comprueba que es en los segmentos de menores ingresos (clases "baja" y "media baja") donde el crecimiento fue más intenso*". Por otra parte, argumenta que el desarrollo del sector de la educación privada en el largo plazo depende, en gran medida, del apoyo del financiamiento estatal. Las variaciones en el corto plazo son difíciles de explicar por un mayor volumen de subvenciones. Señala que *"de hecho, el porcentaje del presupuesto educativo consolidado (que incluye todos los niveles de gobierno) correspondiente a transferencias a la educación privada se ha mantenido en el 13% del total desde la década del 90. Desde este punto de vista, no habría evidencia para conectar linealmente el crecimiento de la matrícula de la educación privada en el total del país (en algunas jurisdicciones la situación es diferente) con la variación en las subvenciones. Por otra parte, vale señalar que lo observado en cuanto al incremento en el porcentaje de alumnos en educación privada sin que hayan crecido proporcionalmente las transferencias a este sector, podría ser interpretado como una decisión de privilegiar el financiamiento de la educación estatal".*

La distribución de la matrícula en nuestro sistema educativo se vincula también con el crecimiento de la desigualdad social -y por ende educativa-, que ha llevado a que diferentes grupos accedan a distintos tipos de educación. Esas desigualdades no se asocian linealmente con el clivaje estatal-privado, sino que se producen también al interior de ambos sectores y en relación, en muchos casos, al origen socio-económico de la población; hecho que se evidencia en los datos de los operativos nacionales de evaluación de la calidad.

Asimismo se puede señalar con Bottinelli (2013) que son diversos los factores que se pueden poner en juego para explicar el crecimiento de la matriculación en educación privada desde el lado de la demanda: las preferencias ideológicas o religiosas; la búsqueda de una oferta educativa más específica; de una escuela con jornada completa (más frecuente en el sector privado); la búsqueda de un establecimiento que, como señalan los padres en algunos estudios, brinda un sentimiento de mayor orden o previsibilidad en el calendario escolar. *"Todos estos factores ameritan ser tenidos en cuenta en el debate y diseño de las políticas públicas y llevan a volver a pensar qué tipo de respuesta puede y debe darles la escuela pública. Lo que sólo una visión muy sesgada de la realidad puede desconocer es que el sistema educativo en su conjunto y la educación pública en particular, han atravesado un período reciente de mejora y desarrollo significativo, tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos. Lo que falta o los debates aún pendientes no deben hacernos perder de vista este punto"* (Bottinelli, 2013). Al respecto, no puede dejar de mencionarse la falta de vacantes en el sistema público estatal.[17]

Bottinelli (2013) también argumenta, por otra parte, que *la variación de la participación de la matrícula privada en años recientes no llama la atención ya que está en el orden de lo ocurrido en otros períodos de crecimiento económico y del empleo –como el de la década del sesenta- en los que las familias cuentan con mayores ingresos para solventar gastos educativos. No es ocioso recordar la relación que existe entre el crecimiento de la matriculación en privada y las fases de mejora económica y laboral, factor que contribuye a comprender aunque no a explicar por sí solo el fenómeno*".

Sin desconocer la organización federal de nuestro sistema educativo y el hecho de que el Ministerio Nacional no tiene escuelas a su cargo, cabe preguntarse cuál ha sido el impacto de la recuperación de la centralidad del Estado y del desarrollo de políticas en base a un modelo de inclusión social -a partir del año 2003-, en la expansión de la matrícula de cada uno de los sectores.[18] A la hora de analizar el peso de las

[17] Como se ha mencionado, por dar un ejemplo, el año 2016, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, faltaron vacantes para niños/as y jóvenes en todos los niveles educativos: 10.665 en el nivel inicial; 439 en primaria y 328 en secundaria.

[18] Según un informe del Ministerio de Educación de la Nación, "Cifras de Educación 2001/2010, Acceso y egreso en el sistema educativo" durante la gestión del gobierno anterior se construyeron 1.880 escuelas, y se realizaran 5.914 obras de refacción y ampliación (2003-2012); se involucraron en procesos de mejora de los entornos formativos y las condiciones institucionales de 3.812 establecimientos de Educación Técnica; se financiaron 8.249 planes de mejora para escuelas secundarias comunes, y asimismo se distribuyeran alrededor de 45 millones de libros desde el año

políticas educativas que se propusieron explícitamente fortalecer el sector público y ampliar derechos, también habría que considerar el aumento del financiamiento educativo, el desarrollo de políticas socio educativas y de diversas medidas destinadas a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes,[19] entre otras. Aún reconociendo importantes avances y tomando en consideración el hecho de que los cambios en educación llevan mucho tiempo, queda el interrogante acerca del impacto de estas medidas en el fortalecimiento de las escuelas públicas ante el crecimiento de la matrícula en el sector privado, pese a observar una desaceleración de esta tendencia a partir del año 2008. Más urgente y relevante resulta esta pregunta cuando en nuestro país se ha impuesto, a través del voto democrático, una fuerza política que expresa la restauración conservadora en función de un proyecto de país gobernado por los sectores más concentrados del capital. Proyecto que, entre sus propuestas, contempla la introducción de la lógica empresarial en el funcionamiento del sector público y la retracción de la participación de la educación en el presupuesto nacional frente a otros sectores, tal como puede observarse en el proyecto de presupuesto para el año 2017.

2003; y se entregaran más de 3,5 millones de computadoras portátiles en el marco del Programa Conectar Igualdad.

[19] Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente; Ley de Educación Nacional.

CAPÍTULO 2

TENDENCIAS PRIVATIZADORAS A TRAVÉS DEL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

La transferencia de recursos al sector privado puede ser analizada como uno de los instrumentos prioritarios que ha contribuido a la expansión de dicho sector. En el promedio de los países de la OECD,[20] aproximadamente el 13% del gasto público total en educación se destina a escuelas privadas, un porcentaje similar al caso argentino, que ronda los 15 puntos porcentuales según fuentes del informe World Education Indicadors (WEI) de la OECD y de la UNESCO (Mezzadra y Rivas, 2010).

En el caso de la región se observan diferencias importantes en relación a los subsidios estatales para las instituciones educativas del sector privado. En un extremo, se encuentra Uruguay, donde la totalidad de los recursos públicos se destinan a escuelas estatales. Por su parte, en Brasil y Paraguay el porcentaje del gasto público en instituciones privadas no alcanzaba el 5% y el 10%, respectivamente.

En el otro extremo, Chile es el país con mayor incidencia de la subvención a la educación privada en el presupuesto educativo público, con más del 35% (Mezzadra y Rivas, 2010). Dicho de otro modo, Argentina destina una proporción mayor de su presupuesto educativo a las escuelas de gestión privada que la mayoría de sus países vecinos, con excepción de Chile.

2.1. Los subsidios del Estado al sector privado en Argentina

2.1.1. Los subsidios al sector privado en perspectiva histórica

En Argentina los subsidios a la enseñanza privada datan del año 1947, cuando la Ley 13.047 estableció la contribución del Estado para el pago de los sueldos mínimos al personal docente de los estableci-

[20] En español "OCDE": Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

mientos adscriptos a la enseñanza oficial.[21] Los subsidios se fijaron en el artículo 24º: "Los establecimientos ´adscriptos a la enseñanza oficial´, que demuestren que no pueden pagar los sueldos mínimos establecidos en el inciso a) del artículo 18, recibirán, y sólo para esos efectos, una contribución del Estado que no podrá ser superior a las 2/3 partes de los sueldos mínimos que se establecen en dicho artículo. El Consejo Gremial de Enseñanza Privada, de acuerdo a las características financieras de cada establecimiento, y demás circunstancias que determinen su funcionamiento, propondrá anualmente, al Poder Ejecutivo, en informes fundados, el monto de esta contribución. Para los establecimientos que impartan enseñanza exclusivamente gratuita esta contribución del Estado podrá alcanzar hasta el 80%".[22]

En el año 1948, mediante la Ley 13.343, se consolidó el papel del Estado como fuente de financiamiento del sector privado, en tanto se amplió el universo de potenciales instituciones beneficiarias de los subsidios, se elevó el porcentaje máximo de subvención estatal de los sueldos y salarios de la planta docente de los establecimientos no gratuitos, así como el porcentaje de contribuciones del Estado al 100% de los sueldos mínimos en el caso de los establecimientos gratuitos (Morduchowicz e Iglesias, 2011).

Después del golpe de Estado de 1955 comenzó el embate del liberalismo católico y de los empresarios laicos, católicos y de otras comunidades religiosas en contra de la educación estatal y a favor de los subsidios a las escuelas privadas. Las demandas de subsidios buscaron fortalecer la educación privada a la par que se producía el vaciamiento de la educación pública (Puiggrós, 1990). Importantes sectores del catolicismo plantearon la necesidad de un mayor compromiso con las tareas de la Iglesia, entre las cuales la educación constituía una función relevante (Krotsch, 1990).

El Estatuto del Docente (Ley 14.473 de 1958) produjo un cambio significativo respecto del aporte público por parte del Estado para los docentes del sector privado al reconocerles el derecho a gozar de una

[21] Por el artículo 7º se estableció que el personal directivo, docente, docente auxiliar, administrativo, de maestranza y de servicio de todos los establecimientos de enseñanza privada, tiene derecho a la estabilidad; al sueldo y salarios mínimos; a la bonificación por antigüedad y la inamovilidad en la localidad, salvo conformidad escrita del interesado.

[22] El artículo 25º de dicha Ley estableció que "a partir del 1º de Enero de 1948, no se acordarán nuevas subvenciones, ni se pagarán en lo sucesivo las que hayan sido acordadas, en concepto de ayuda a la enseñanza que imparten a colegios o instituciones de enseñanza privada, incluidos en el inciso a) del artículo 2º. Los importes correspondientes ingresarán en la cuenta especial que se habilitará para el cumplimiento de las disposiciones de esta ley".

remuneración idéntica, a igualdad de condiciones, a la de los docentes de los establecimientos públicos. El Decreto 10900/58 aprobó las normas para la distribución del crédito presupuestario destinado a los aportes para los establecimientos privados (Morduchowicz e Iglesias, 2011). En el año 1959, a través del Decreto 7728, se creó la Dirección General de Enseñanza Privada, base para la conformación, en el año 1960, de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada (SNEP). De este modo, los funcionarios públicos designados por el Estado para inspeccionar los establecimientos particulares provenían del propio circuito del sector privado, lo que les permite mayor independencia respecto de las regulaciones por parte del Estado.

La creciente autonomía de los colegios particulares encontró un punto de inflexión en 1960 cuando, en virtud de una promesa electoral, el presidente Arturo Frondizi (1958-1962) y su Ministro de Educación y Justicia, Luis R. MacKay, dictaron el Decreto 12719/60 (Rodríguez, 2013). Dicho decreto reglamentaba el artículo 5º de la Ley 13.047/47, y disponía que los establecimientos privados o incorporados se constituyeran en “Unidades administrativas técnico-docentes de gestión propia”, con su régimen de estudio, matriculación, disciplinario, de calificaciones, exámenes y promoción y la potestad de expedir certificados y diplomas con validez nacional. En 1964 se establecieron criterios y parámetros "objetivos" para el otorgamiento de los subsidios al reglamentarse la distribución y fiscalización del aporte en función de los aranceles que fijaban las escuelas. (Morduchowicz e Iglesias, 2011).

2.1.2. Los subsidios al sector privado en el marco de la reforma de los años ´90

En el año 1984, el por entonces Presidente Raúl Alfonsín, convocó a un “Congreso Pedagógico”. Las discusiones acerca de los fines y objetivos de la educación, el rol del Estado y los agentes educativos y los contenidos de la educación hegemonizaron gran parte de los debates. En el Documento “Educación y proyecto de vida” (1985), elaborado por el Equipo Episcopal de Catequesis de la Conferencia Episcopal Argentina, se aludía a un sistema escolar único conformado por establecimientos educativos estatales y privados; se defendió el principio de subsidiariedad estatal y se propuso el financiamiento al sector privado como mecanismo para garantizar la libertad de elección. Como resultado de los debates generados, se creó, en 1988, la Junta Coordinadora de Asociaciones de Enseñanza Privada (COORDIEP), entidad que desde

entonces articula las demandas de diferentes sectores en torno a los subsidios al sector privado. De acuerdo con la Declaración de Principios de la COORDIEP (2003) “el aporte del Estado para el financiamiento de la escuela de iniciativa privada, permite al Estado ofrecer equitativamente formación a más alumnos, con eficiencia en el manejo, destino y control de los recursos y menores costos, por la inversión de los agentes sociales no estatales en edificios, servicios, administración y otros”.[23]

Por el Decreto 2.542 se modificó, a partir de 1992, el régimen de subsidios para el sector privado, estableciéndose una relación automática entre la cuota que percibe la escuela y el monto del subsidio estatal. También se creó una comisión asesora para establecer los montos máximos de los subsidios estatales y se delimitaron los alcances de la enseñanza extraprogramática. La Ley de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales 24.049, que se sancionó el 6 de diciembre de 1991, en su artículo 1º facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica. También transfirió las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Por el artículo 23º se estableció que "los servicios educativos de gestión privada que se transfieren quedan garantizados para que se sigan prestando con respeto de los principios de la libertad de enseñanza y los derechos emergentes de la normativa nacional sobre la materia. Consecuentemente, podrán mantener sus características doctrinarias, modalidades curriculares y pedagógicas y el estilo ético formativo propios, en el ámbito de las jurisdicciones receptoras. Estas mantendrán el régimen de aportes a la enseñanza privada en concordancia con el fijado en el orden nacional, en lo que hace a montos, proporciones y destino a los servicios transferidos".

De este modo, las instituciones de gestión privada de dependencia nacional que fueron transferidas a las provincias mantuvieron los derechos adquiridos y los subsidios que recibían por parte de la Nación. Finalizado el proceso de transferencia, la asignación de recursos públicos para el sector privado (escuelas públicas de gestión privada de acuerdo con la ley vigente) quedó en manos de las provincias y de la CABA.

[23] COORDIEP (2003) Declaración de principios y organización “La educación pública de gestión privada argentina hoy” http://www.coordiep.org.ar/site/decla_principios_limi.shtml

La Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en 1993, emblema de la reforma neoliberal en educación, constituyó un punto de inflexión respecto del sector privado al establecer que la educación de gestión privada es pública.[24] De este modo, la tradicional distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa se redujo a un problema de gestión y la educación pública pasó a considerarse educación de "gestión estatal". En este sentido, la ley expresaba una conceptualización que considera que el eje de la discusión no pasa por el carácter público o privado de los establecimientos, sino por la forma de gestión y la dinámica institucional (Tedesco, 1995). Asimismo, cristalizó los crecientes logros del sector privado que incluyen la consideración de los conceptos de justicia distributiva y eficiencia del gasto para justificar el otorgamiento de recursos al sector privado (Feldfeber, 2003). La conceptualización que el sector privado sostiene en nuestro país es que "toda la educación es pública", estableciendo la diferenciación público-privado en la posesión del edificio y en la gestión del servicio. Y en esta línea, se distingue educación pública de gestión estatal y educación pública de gestión privada. En tanto la educación es pública y la Constitución consagra la libertad de enseñanza (artículo 14º) por el principio de justicia distributiva, todos tienen derecho a participar del presupuesto educativo y el Estado debe subsidiar tanto la educación pública de gestión estatal como la educación pública de gestión privada. El hecho de establecer que la educación de gestión privada es pública garantiza los subsidios a la educación privada: si la educación pública se financia con el presupuesto público, ¿por qué no se va a financiar a toda la educación que se denomina como "pública", incluyendo la pública de gestión privada? (Feldfeber, 2011).

Esta redefinición de lo público en términos de gestión estatal o privada, si bien encuentra antecedentes en la historia del sistema, cobró sentido en el contexto de la reforma del Estado y de una retórica que exaltaba la supuesta eficacia del sector privado frente al público y la eficiencia en la utilización de los recursos. La consideración de la educación como un gasto –antes que como una inversión- justificó el impulso y desarrollo de la educación privada, considerando que al Estado le cuesta menos subsidiar a un alumno en el sector privado que

[24] En general en la mayoría de los países, no se define como pública a la escuela privada o particular. Inglaterra constituye una de las excepciones, allí las escuelas independientes o privadas en las cuales los padres pagan por la enseñanza, reciben la denominación de "*public school*". Las escuelas públicas se denominan "*state school*", y brindan enseñanza gratuita, y los costos son asumidos por el gobierno central y los municipios.

financiarlo en el sistema estatal.[25] La retórica proveniente del campo empresarial exaltaba la productividad y la eficiencia como valores supremos y la necesidad de trasladar esos valores al ámbito estatal, a la par que crecía el escepticismo de los ciudadanos acerca de la capacidad del Estado para satisfacer las necesidades sociales. Así, mientras lo "estatal" se vinculó a lo ineficiente, burocrático y lejos del control de los "usuarios", el ámbito privado se identificó con la eficiencia, la eficacia, la productividad, la libertad y la participación. En este contexto la educación pública estatal se asoció con la burocracia, la regulación excesiva con la consecuente ausencia de innovación y la falta de eficacia y eficiencia en la utilización de los recursos. En cambio la educación pública no estatal, es decir la pública de gestión privada, fue caracterizada como un espacio de mayor autonomía y con potencial de innovar y formular su propio proyecto educativo, vinculada con la posibilidad de los padres de elegir la educación de sus hijos (Feldfeber, 2003).

Como señaláramos, la Ley Federal de Educación constituyó uno de los principales instrumentos legales que generó las condiciones para esta reconceptualización de lo público, en un marco más amplio de reforma estructural. De acuerdo con el artículo 37º de la LFE, "el aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basaba en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la Justicia Social y teniendo en cuenta entre otros aspectos; la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe". Para el sector docente el artículo 38º estableció que "los/as docentes de las Instituciones Educativas de Gestión Privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/as docentes de Instituciones de Gestión Estatal y deberán poseer títulos reconocidos por la normativa vigente en cada jurisdicción".

En la década del ´90 se instaló un discurso que justificó el mantenimiento de los subsidios al sector privado en términos de eficiencia del gasto y mejores resultados. En un trabajo de la Fundación de Investigaciones Latinoamericanas (FIEL) se justificaban los subsidios al sector privado señalando que al Estado "le cuesta más barato" subsidiar la escuela privada que financiar a estudiantes en la escuela pública de

[25] Esta orientación de la política financiera la encontramos durante la última dictadura militar cuando el Secretario de Hacienda Juan Aleman sostuvo que hay que invertir donde rinde más lo que se invierte. Como el costo por alumno es más bajo para el Estado en la enseñanza privada, ésta resulta más barata que la educación pública. Ver BRASLAVSKY, Cecilia. "Estado, burocracia y políticas educativas", En: TEDESCO et al. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1882*, FLACSO, Buenos Aires, 1983.

gestión estatal, sumado a argumentos basados en un supuesto mejor funcionamiento de estas escuelas y la obtención de mejores resultados.

2.1.3. Los subsidios al sector privado en la actualidad

La educación de gestión privada en el marco normativo vigente

La derogación de la Ley Federal de Educación (LFE) y la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) en el año 2006 constituyeron un quiebre respecto de las políticas de los años ´90. Si bien la LEN mantiene algunos de los principios cuestionados en la LFE, también incluye avances relevantes, en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Por un lado, establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (artículo 2°). Por otro, que el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender y que son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -de acuerdo con el artículo 4° tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral- los municipios, las confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones de la sociedad y la familia, como agente natural y primario (artículo 6°). De este modo, si bien se le otorga al Estado el rol principal, se recupera el rol de la familia como agente natural y primario de la educación, tal como lo señalamos anteriormente. (Feldfeber, 2011)

La conceptualización que estableció la LFE de acuerdo con la cual toda la educación es pública, diferenciándose por el tipo de gestión, se mantiene en la LEN, incorporándose la gestión social y la gestión cooperativa. Así, se reconoce como interlocutores de la política pública a los movimientos sociales y a diversas organizaciones que desarrollan experiencias educativas que no se consideran encuadradas dentro de la gestión privada. No obstante, la oficialización de estas experiencias dentro de la categoría de “gestión social” encuentra como límite la distinción gestión estatal-gestión privada que instauró la reforma educativa de los ´90, manteniendo la reducción de cuestiones que históricamente se vincularon al debate sobre el interés general a una cuestión de gestión (Gluz, 2009). En esta línea, el artículo 62° de la LEN establece que "los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes". Por el artículo 63º,

"tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organiza-ciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas". Asimismo, "los y las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal, conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente" (art. 64°).

Luego del proceso de transferencia de las escuelas privadas nacionales a las jurisdicciones, la asignación de recursos públicos del Estado a dicho sector pasó a depender enteramente de las provincias; cada una de las cuales se dio sus propios marcos generales y regulaciones particulares. De algún modo, los contextos de producción de los marcos legales que regulan el aporte presupuestario a las escuelas del sector privado han definido un estado de situación de las fuerzas y disputas de los actores en cada jurisdicción, así como el rol asignado a cada uno, no sólo en la distribución, sino en el control y supervisión de los gastos.

En primer lugar, existe un grupo importante de provincias en las que las normas que rigen el otorgamiento del aporte estatal son considerablemente antiguas. En Córdoba, se trata del Régimen de los establecimientos de enseñanza no oficial, la Ley 5.326 de 1972; en Ciudad Autónoma de Buenos Aires todavía rige la normativa vigente al momento de la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones, el Decreto 2.542 de 1991; y en Santa Fe la Ley de Enseñanza Privada es de 1968 y su decreto reglamentario de 1969. Resulta interesante recordar que son justamente Córdoba, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Fe tres de las cuatro jurisdicciones con mayor importancia del sector privado en relación a la matrícula escolar y al financiamiento (Mezzadra y Rivas, 2010).

Otro conjunto de normativas relacionadas con los aportes al sector privado surgió a principios de la década del ´90, luego de la transferencia de las escuelas: el reglamento de escuelas privadas de Tucumán (Decreto 2191), el decreto que regula los aportes a las escuelas en Misiones (Decreto 1986) y la Ley de Enseñanza Privada de Chaco (Ley 3722) datan de 1993. En Santiago del Estero, por su parte, la Ley de Escuelas Privadas Nro. 6.160 data de 1995. Por último, algunas pocas provincias han modificado sus normas marco referentes a las contribuciones estatales para las escuelas públicas durante la última década. Tal es el caso, por ejemplo, de San Juan, con el Decreto 313 de 1999,

que reglamenta el apartado referido a la educación privada de la ley provincial, incluyendo el otorgamiento y la distribución de los aportes; y de Mendoza, que dispone de una batería de normativa reciente que regula en forma completa y organizada las subvenciones al sector (el Reglamento de escuelas Privadas -Decreto 2633- data de 2005 y la regulación del mecanismo de distribución y efectivización del aporte estatal –Resolución 06- de 2007) (Mezzadra y Rivas, 2010).

Pese a estas primeras distinciones, es muy importante destacar que las jurisdicciones son bastante similares en términos del destino de los fondos transferidos. En prácticamente todos los casos, el aporte está destinado al pago de los costos salariales del personal docente aprobado en las Plantas Orgánico Funcionales (POF), que establecen la cantidad mínima de alumnos por sección para poder reconocer los cargos y horas cátedras potenciales a ser subvencionados.[26] Ahora bien, ¿quiénes pueden ser potenciales beneficiarios de dichas transferencias? En la mayoría de las provincias del país, todas las escuelas de gestión privada incorporadas a la enseñanza oficial, sean instituciones con o sin fines de lucro, son potenciales destinatarias de las subvenciones públicas. La naturaleza lucrativa de las personas u organizaciones a cargo de los establecimientos educativos no es una cuestión considerada en la mayoría de las jurisdicciones analizadas. Salvo en Mendoza y San Juan, no existen diferencias entre los derechos de los establecimientos con fines de lucro y aquellos sin fines de lucro (Mezzadra y Rivas, 2010). De hecho, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tucumán, Buenos Aires, Misiones, Chaco y Córdoba las sociedades civiles o comerciales incorporadas a la enseñanza oficial pueden solicitar aportes del Estado. En Mendoza, en cambio, la normativa es clara al respecto: solamente podrán solicitar el aporte estatal "los institutos educativos públicos de gestión privada incorporados a la enseñanza oficial que revistan el carácter de instituciones sin fines de lucro" (artículo 4º, Decreto 2.633). Sin embargo, en casi todas las jurisdicciones existen topes de aranceles por cada porcentaje del total de los costos laborales subvencionados (subvención nominal). Tal es el caso de Provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe, Tucumán, Misiones, entre

[26] Tradicionalmente, en nuestro país, las provincias han pautado mecánicas por la cuales, tomando en consideración criterios físicos, pedagógicos y organizacionales, se permite la apertura y desdoblamiento de secciones y divisiones sobre la base de mínimos y máximos de alumnos; se determina cuándo se faculta a un establecimiento a tener un vicedirector, un secretario y otros cargos; se establecen los criterios para que una escuela pueda considerarse de una u otra categoría. Estos instructivos son los que se utilizan como fundamento para la aprobación de las Plantas Orgánico-Funcionales (POF), es decir, el equipo docente de las escuelas (Morduchowicz *et al*., 2011).

otras muchas. Cabe recordar que en Argentina las escuelas privadas pueden recibir subsidios estatales para cubrir su gasto salarial docente en la medida que no superen determinada cuota mensual; y esas asignaciones son variables en función de dicha cuota (Morduchowicz, 2002).

Los subsidios al sector privado en un país federal

Los subsidios al sector privado están contemplados en el artículo 65º de la LEN: "La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca". Sin embargo, el tema de los subsidios al sector privado constituye una gran "caja negra". No se conocen los criterios a través de los cuales se distribuyen los subsidios a las diferentes escuelas que los reciben y que salen del presupuesto público de cada provincia y de la CABA. De hecho, hay instituciones que cobran altas cuotas, atienden a sectores medios y altos y, aun así, reciben subsidios (se justifican con becas totales a estudiantes de bajos recursos, entre otras razones). En las primeras líneas de este capítulo decíamos que cerca del 15% del gasto público total para educación se transfiere al sector privado, como promedio general a nivel país. Al analizar la situación de cada una de las provincias, se observa que esta participación no se espeja de modo exacto en cada una, a excepción de Buenos Aires donde, en el año 2006, el 14% de todo su presupuesto educativo público se transfirió a establecimientos privados. En cambio, en Córdoba, este porcentaje ascendía al 24% y en Santa Fe al 20%, mientras que en el extremo opuesto Formosa, Chubut, La Rioja y Chaco no destinaban más del 5% de su gasto total al sector privado (Mezzadra y Rivas, 2010).[27]

En la actualidad al sector privado asiste aproximadamente un cuarto de todos los estudiantes del conjunto del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el universitario (Bottinelli y Sleiman, 2014). Las escuelas que perciben entre el 75% y el 99% de subvención representan el 15% y las que perciben menos del 75%, el 11%. A las

[27] El país asistió a un progresivo aumento de las transferencias al sector privado durante los años ´90 y hasta el 2001. En ese momento, el gasto en el sector sufre una caída abrupta en términos reales, producto de la salida de la convertibilidad con su respectiva inflación y sin un ajuste de los salarios docentes. Luego empieza a recuperarse hasta alcanzar los 1.223 millones de pesos en el año 2006, un monto real mayor que aquél previo a la crisis (Mezzadra y Rivas, 2010).

primarias subvencionadas concurre el 78% de los alumnos de las primarias privadas mientras que el resto asiste a escuelas privadas financiadas íntegramente por recursos particulares. Visto de otra manera, el 95% de todos los estudiantes del nivel asiste, o bien a una primaria estatal, o bien a una primaria privada financiada mayoritariamente por recursos estatales (Bottinelli y Sleiman, 2014). Cerca del 60% de las escuelas privadas son confesionales. En ese grupo de instituciones, las que tienen algún tipo de subvención ascienden a 82%, mientras que en las privadas laicas, las subvencionadas son el 58%. También, las escuelas confesionales tienden a tener mayor porcentaje de subvención: mientras que un 57% tiene el máximo de subsidio, entre las laicas esa situación caracteriza solo al 20%. En términos presupuestarios, la participación de los fondos destinados a subvenciones en el total del gasto público en educación (Nación más provincias) era del 10,1% en 2012 (Bottinelli y Sleiman, 2014).

La participación de las transferencias a instituciones privadas es variable según cada provincia, desde aquellas en las que es inferior al 5% (Formosa, La Rioja, Chubut, Neuquén) hasta otras en las que supera el 15% (Córdoba, Santa Fe, CABA, Misiones). Las diferencias se explican, en parte, debido al peso relativo que tienen las instituciones y estudiantes del sector privado en cada jurisdicción y, en parte, a otros criterios relacionados con el otorgamiento y mantenimiento de las subvenciones que son propios de cada provincia (Bottinelli y Sleiman, 2014). Es elocuente el caso de la CABA. De acuerdo con el Informe de la Asociación Civil por la Igualdad y Justicia (ACIJ), en el año 2015, se destinaron 2.837 millones de pesos del presupuesto público de la ciudad para subsidiar a las escuelas de gestión privada. Emilia Mamberti, coordinadora del Área de Derechos Sociales, Económicos y Culturales de la ACIJ indica: “A grandes rasgos, en un presupuesto estándar de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el 80 por ciento se destina a sueldos y un 16 por ciento a subsidios a la educación privada. La parte destinada a infraestructura escolar alcanza a un 1,1 por ciento. Y lo que se destina a subsidios a colegios privados se ejecuta en un 100 por ciento, lo que no sucede en otras áreas del presupuesto“. Según datos de 2012, provistos por la DGEP, el universo de escuelas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires abarca más de 1.656 unidades educativas que funcionan en 789 establecimientos y albergan a una población escolar cercana a los 400 mil estudiantes. De los 789 establecimientos, 422 (el 53,49%) reciben aportes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que representan entre el 40% y el 100% del arancel programático.

Una jurisdicción que cobra especial protagonismo en cualquier análisis político de Argentina es, sin dudas, la provincia de Buenos Aires. Por sus dimensiones, representa cerca de un tercio del sistema educativo nacional y todo lo que allí suceda "arrastra" las estadísticas nacionales de modo considerable. Pensando entonces en las tendencias de la educación privada en la jurisdicción, se destacan tres cuestiones fundamentales: el alto porcentaje de estudiantes en escuelas de gestión privada, en comparación con el resto de las jurisdicciones; el importante crecimiento de esta participación en los últimos años; y el más alto perfil socioeconómico de los alumnos que, en promedio, asisten a estas escuelas (Mezzadra y Rivas, 2010). En efecto, con cerca de un tercio de sus alumnos en establecimientos de gestión privada, la Provincia de Buenos Aires es, luego de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la segunda jurisdicción del país con mayor participación del sector privado en el sistema educativo. En los años previos a 2010, especialmente con la recuperación económica posterior a 2002, ha habido un marcado pasaje de alumnos del sector estatal al privado. Sin embargo, la implementación de la Asignación Universal por Hijo estaría favoreciendo un crecimiento de la matrícula en el sector estatal (Mezzadra y Rivas, 2010).[28] En el marco de las llamadas políticas de inclusión llevadas adelante en la primera larga década del siglo XXI, es importante considerar estas tendencias a partir de ésta y otras políticas que han afectado especialmente a las escuelas del sector estatal.

Muy posiblemente, uno de los principales temas de discusión en materia de política de financiamiento al sector privado en Argentina se vincule con la poca transparencia que la caracteriza y/o con la arbitrariedad en la selección de los establecimientos que son subsidiados (Mezzadra y Rivas, 2010; ACIJ, 2012; Morduchowicz e Iglesias, 2011). Los trabajos señalan, por un lado, que no se especifican los criterios que rigen para la asignación y el mantenimiento de subvenciones a determinadas instituciones. Adicionalmente, reportan que no se brinda información completa sobre los aranceles que cobran las escuelas, de modo que se pueda analizar la correspondencia con el porcentaje de subvención que perciben. Con la información disponible, los trabajos informan de la existencia de escuelas subvencionadas que cobran altos aranceles o reportan valores de correlación medios o bajos entre la condición social

[28] En la provincia, sin dudas, uno de los principales problemas del nivel inicial es la oferta escolar insuficiente, en especial, en las zonas más vulnerables. En las zonas más acomodadas la falta de instituciones estatales ha sido cubierta por la oferta privada. Mientras que en partidos con menos recursos como J. C. Paz ingresan al primario un 10% más de niños sin preescolar que en el promedio de la provincia (Gluz y Rodríguez Moyano, 2011).

de los estudiantes y la subvención. Por último, indican que no se establecen fechas de finalización o de reevaluación, dificultando la reducción o eliminación de la subvención cuando se modifica el contexto, el público que asiste a las instituciones o las cuotas. La conclusión de estos trabajos es que, en términos generales y más allá de la particular situación de cada jurisdicción, las políticas de subvenciones no se ajustan a la normativa según la que deben ser asignadas por estrictos criterios de justicia social y atendiendo los territorios y población que asiste a las instituciones (Bottinelli y Sleiman, 2014).

En CABA, por ejemplo, la normativa vigente establece que la distribución de subsidios a los establecimientos educativos de gestión privada debe estar guiada por criterios y objetivos de justicia social y debe priorizar a los estudiantes provenientes de familias con menores ingresos, teniendo en cuenta el arancel y la función social que cumple la escuela en su zona de influencia. Sin embargo, y al igual que en muchas otras jurisdicciones del país, no existe un marco legal claro que detalle de qué forma y en base a qué criterios concretos y objetivos se define dicha política de financiamiento. Entre otras cuestiones, la propia normativa de la CABA permite eludir los denominados *topes máximos*, dado que el Decreto 2.142/91 reconoce la posibilidad que las escuelas cobren otros tipos de aranceles por enseñanza extraprogramática u otros conceptos[29] que no son considerados en el cálculo de los *topes máximos* a partir de los cuales se definen los subsidios. Tal como plantea un informe de ACIJ del año 2011, los topes máximos establecidos por la DGEGP a los aranceles cobrados por las escuelas de gestión privada son excesivamente altos en relación con el porcentaje de aporte que reciben las escuelas, y autorizan el cobro de aranceles muy superiores por diversos adicionales, lo que distorsiona seriamente la finalidad del aporte estatal.

Sumado a esto, y siempre considerando CABA, si atendemos a los distritos de pertenencia de las escuelas privadas subsidiadas, podemos notar que la mayoría de ellas (278 de un total de 441) se ubica en la zona norte de la ciudad (DE 1; 2; 7; 9; 10; 12; 14; 15; 16; 17 y 18) (ACIJ,

[29] Por ejemplo: arancel extra-programático (20% del arancel por enseñanza programática por cada uno de los módulos adicionales hasta un máximo del 100% del arancel programático), matrícula (no podrá exceder el equivalente a 2 cuotas vigentes a la fecha), cuota adicional para mantenimiento y equipamiento (anualmente el 70% del valor de una cuota total), transporte, comedor escolar, internado, seguro de vida y/o emergencia médica (pueden incluirse en el rubro "aranceles por otro concepto", siempre que la contratación y la percepción esté a cargo de los institutos), cuota por asociaciones de padres o uniones de padres de familia (no puede ser mayor al 10% de los aranceles programáticos que se determinen para la banda de institutos de nivel medio con un aporte del 80%).

2011). La mayor cantidad de los subsidios estatales está destinada a escuelas ubicadas en zonas que presentan los indicadores más bajos de pobreza y en donde –al menos en ciertos niveles educativos- las escuelas estatales cuentan con vacantes para absorber a más niños/as. De hecho, los distritos 9, 10 y 2, que se encuentran entre los primeros cuatro de mayores montos recibidos, son a su vez los distritos donde más disminuyó la matrícula estatal en la última década. De acuerdo al informe publicado por ACIJ en 2011, la política actual de subsidios a la educación de gestión privada contribuye a profundizar desigualdades educativas entre los sectores más pobres y ricos de la ciudad.

2.2. La presencia de empresas y fundaciones en el campo de la educación

Otro de los canales a través de los cuales avanza el proceso de privatización es el de la presencia de empresas privadas y fundaciones en el ámbito de la educación. Dentro del campo de las fundaciones que actúan en el ámbito educativo, algunas pertenecen directamente a empresas, mientras que otras son financiadas por éstas en calidad de *sponsors*, buscando promover ciertos valores en el campo educativo.

En algunos casos financian proyectos que apuntan a realizar algunas acciones que tradicionalmente eran responsabilidad del Estado: formación de docentes en ejercicio, infraestructura, equipamiento, etc. Estos tipos de proyectos, generalmente, forman parte de acciones que muchas empresas, sobre todo las grandes corporaciones, realizan como parte de la denominada Responsabilidad Social Empresarial (RSE). La RSE, que se expandió como práctica en la Argentina y en el mundo a partir de la década del ´90, es una forma en la que las empresas pueden mostrar a la sociedad que no les preocupa solamente su propia rentabilidad, sino que además tienen cierta "sensibilidad y compromiso" con la resolución de distintas problemáticas sociales. En algunos países, las acciones de RSE son de carácter obligatorio para todas las empresas a partir de cierto tamaño; mientras que en otros, como Argentina, son optativas; pero en todos los casos se trata de una práctica "bien vista" dentro del mundo de las corporaciones. Algunas empresas tienen departamentos de RSE que se ocupan de desarrollar los proyectos; otras los "tercerizan" a través de consultoras o fundaciones que se especializan en el diseño y la implementación de proyectos de RSE para empresas.

En otros casos financian acciones e investigaciones que contribuyen a instalar algunos temas en la agenda pública. Estas investiga-

ciones suelen partir de un diagnóstico sobre la situación *crítica* de la educación y se proponen soluciones, muchas veces inspiradas en recortes parciales de experiencias internacionales "exitosas" que, generalmente, se basan en la introducción de mecanismos de mercado en el sistema educativo.

De esta manera, se busca no sólo promover los valores del mercado en el interior del sistema educativo, sino también ampliar los negócios de las empresas privadas en el campo de la educación, que es visto no sólo por las empresas sino también por gobiernos como el actual como un ámbito de negocios con un gran potencial de rentabilidad.

Son diversas las fundaciones y empresas que actúan en el país. Mencionamos a continuación algunas de ellas a modo de ejemplo para dar cuenta de las tareas que desarrollan en el campo educativo. Cabe aclarar que la caracterización que se realiza en este apartado, se basa en las expresiones puestas de manifiesto por las propias fundaciones, en sus respectivas páginas web oficiales.[30]

- Fundación Junior Achievement (JA): Funciona desde 1991 y es una de las mayores ONG a nivel global de educación económica, emprendedorismo y formación para niños y jóvenes. Brinda herramientas que amplían sus posibilidades, enriqueciendo sus capacidades para transformar su futuro desde la participación en su propio desarrollo económico, sus familias y comunidades. A través de programas educativos de *alto impacto*, con base en el principio de aprender haciendo, JA busca que los alumnos aprendan a emprender, plantearse metas y objetivos y trabajen para alcanzarlas; promoviendo y desarrollando sus talentos, competencias y habilidades. Junior Achievement Argentina cuenta con sede en diversas provincias. Desde su fundación ha realizado programas en 23 provincias del país, alcanzando hasta hoy a más de 850.000 alumnos, gracias al apoyo anual de 3.000 voluntarios y más de 400 empresas y organizaciones sponsors. El modelo de "emprendedorismo" que esta fundación promueve se desarrolla en el capítulo 4 del presente libro.

- Banco Santander: El Banco Santander, a través de Santander Universidades, desarrolla acciones de apoyo a las universidades desde hace 20 años. El banco encabeza la lista 'Global Fortune 500' como la empresa que más invierte en Responsabilidad Social Empresarial relati-

[30] Este tema se retoma en capítulo 3, en los apartados referidos a las alianzas público-privadas y a la formación de líderes en acción.

va a la educación, según el primer estudio global publicado por la Fundación Varkey en colaboración con la UNESCO. Trabaja en el desarrollo de iniciativas relacionadas con el fomento de la cultura emprendedora y la innovación, la digitalización universitaria, la internacionalización y el acceso al primer empleo. El fomento de la cultura emprendedora y la innovación universitaria se consideran aspectos fundamentales en el trabajo con las universidades. Con la digitalización universitaria se impulsa la modernización de las universidades y se apuesta por la incorporación de nuevas tecnologías al proceso docente, campus virtuales y la creación de servicios académicos digitales. La internacionalización se impulsa a través de becas de movilidad internacional, programas de intercambio y proyectos transversales de cooperación entre instituciones de varios países. Con el acceso al primer empleo se apoyan iniciativas para que los universitarios puedan acceder al mercado laboral, con programas de becas para prácticas profesionales e iniciativas de formación. En Argentina mantiene convenios con 81 universidades.
(listado disponible: http://www.gruposantander.es/univ_arg.html).

- Microsoft. Alianza por la Educación: Alianza por la Educación es una iniciativa de Microsoft que busca aumentar la inclusión digital en la Argentina y facilitar el acceso a las nuevas tecnologías para la educación. Para acercar esas nuevas tecnologías a los estudiantes y lograr que los docentes cuenten con la capacitación adecuada para su uso e inclusión en los programas de estudio, Alianza por la Educación busca unir las fuentes educativas en proyectos de capacitación presencial y asistida. En ese marco se sitúa la relación estratégica con educ.ar, por la que Alianza por la Educación cedió contenidos educativos que -adaptados por educ.ar- dieron lugar al CD 6 de la Colección educ.ar: "Recursos para el aula con MS Office". Según lo expresa la propia empresa, la misión de Microsoft es ayudar a personas y empresas alrededor del mundo a alcanzar su máximo potencial. A través de Alianza por la Educación, alumnos y profesores desarrollan su potencial con capacitación que los prepara para enfrentar los retos que presenta el mundo actual. En el año 2013, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ingresó a la Alianza por la Educación, promovida por la empresa de Bill Gates a través de un convenio firmado por el área de Modernización de CABA.

- Fundación "Enseña por Argentina": Esta fundación forma parte de la Red Internacional ***Teach For All***. Desarrolla un programa de formación y liderazgo, para el que convoca y selecciona a jóvenes profesionales para que participen del mismo a tiempo completo y por dos

años. El programa compromete un mínimo de dos generaciones (2016-2018 y 2017-2019), impactando directamente en más de 14.000 estudiantes entre los años 2016 a 2019, inclusive. Durante ese período, los profesionales de "Enseña por Argentina" ("PExAs") enseñan y se desempeñan en colaboración con docentes y participan en actividades de formación continua. Uno de los componentes centrales del programa es la participación activa de los PExAs en las aulas, con el objetivo de potenciar el talento y la motivación de los estudiantes. A partir de 2014 la Fundación llevó el programa a nuevas regiones del país y trabaja en convenio con los Ministerios de Educación en las provincias de Salta y Córdoba y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El 23 de junio de 2016 firmó un convenio con el Ministerio de Educación y Deportes a través del INET para realizar actividades de cooperación institucional y asistencia técnica en acciones tendientes a fortalecer la calidad de la Educación Técnico Profesional. Mediante el convenio se busca desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción. La Fundación llevará adelante un plan de formación y el INET proveerá los recursos necesarios para implementar el programa educativo.

- Fundación INECO: La Fundación INECO fue creada en 2008 "*con un espíritu de liderazgo para el desarrollo de las neurociencias a nivel mundial",* con filiales en la ciudad de Rosario (Argentina) y de Chile. En los últimos años, y con acelerada velocidad en los últimos meses, las neurociencias y sus relaciones con el aprendizaje vienen ganando un lugar destacado en el mundo educativo. En julio de este año, el gobierno de la provincia de Buenos Aires sumó a la fundación INECO para la coordinación de un equipo orientado a "*la estimulación del capital mental de los niños".*[31] "Vamos a conformar una unidad de trabajo para armar un plan sobre capital humano. Tenemos que hacer cosas que no se ven pero que son realmente importantes para los chicos", afirmó la gobernadora Vidal en una conferencia de prensa. Entre otras tareas, la unidad de trabajo coordinada por Facundo Manes, presidente de INECO, tendrá la responsabilidad de construir un Plan sobre Capital Humano a cuatro años, que coordine las líneas de los diferentes ministerios provinciales.

[31] En la conferencia de prensa organizada por el gobierno provincial, Manes definió el capital mental como "*los recursos cognitivos y emocionales necesarios para desarrollarse en la vida y utilizar todo su potencial. (...) Tenemos que cambiar el esquema mental, que la gente de sectores vulnerables deje de pensar en la última hora y empiece a pensar en un proyecto, que esté motivada y que quiera mejorar en su vida".*

- Fundación Siemens: El objetivo de la fundación es promover el aprendizaje y práctica en ciencia y tecnología a través de alianzas con los sectores público y privado, a nivel urbano y rural, en acciones a largo plazo. Según se expresa en su propia página se propone como misión contribuir al desarrollo social sostenible, actuando por iniciativa propia o en alianza con entes e instituciones del sector público, privado, nacional o internacional, en proyectos, programas o planes enmarcados dentro de cuatro campos de acción que se complementan y articulan. Entre ellos está el de "Educación & movilidad social". Asimismo, expresan que la educación es condición esencial para un desarrollo de vida autónomo y que el acceso a una educación de calidad es clave para asegurar igualdad de oportunidades a los ciudadanos. La Fundación Siemens desarrolla sus acciones con aliados estratégicos como universidades públicas y privadas, gobiernos municipales, nacionales y provinciales, colegios, embajadas, cámaras de comercio, academias de ciencia y tecnología, museos, bibliotecas y centros educativos, entre otros.

"Experimento Fundación Siemens" es una iniciativa implementada en países de todo el mundo, que consiste en la entrega de materiales especialmente diseñados para que niños de entre 5 y 12 años puedan acercarse a conceptos científicos a través de su propia experiencia, motivados por su curiosidad**.** La entrega se complementa con jornadas de capacitación ofrecidas por facilitadores locales, que buscan transmitir los principales conceptos pedagógicos asociados al aprendizaje por indagación. En Argentina, el proyecto es llevado adelante en alianza junto con academias e instituciones que, a través de sus expertos, fortalecen la enseñanza de las ciencias en los niños y jóvenes en las escuelas de nuestro país. Entre los *partners* que acompañan la implementación del proyecto se encuentran el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Escuela de Maestros (ex Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación CePA) y el Foro Estratégico para el Desarrollo Nacional y Ciencias Para Todos.

- Grupo Telecom: "Aula Móvil" es el programa de educación e inclusión digital que el Grupo Telecom desarrolla en alianza con la Fundación Educando. El proyecto recorre diferentes localidades del país para brindar capacitación gratuita en informática, utilizando como aula a un camión semirremolque equipado con recursos didácticos y multimediales necesarios para el desarrollo de las actividades. En 2014, luego de cuatro años de vida, el programa había capacitado a más de 3000 personas.

- Primero Educación: Es un conjunto de más de 50 organizaciones de la sociedad civil argentina que se propone trabajar para "ubicar a la educación como prioridad nacional, articulando objetivos, proyectos e intervenciones entre todas las organizaciones".

- Pearson:[32] Es la empresa de servicios y contenidos educativos más grande del mundo en la actualidad; sin embargo, su desarrollo en la Argentina es aún incipiente. En el caso de nuestro país, cuenta con sellos editoriales como Santillana, pero su principal despliegue se da a través de la enseñanza del idioma inglés con nuevas tecnologías online. La empresa se propone el objetivo de llegar a 200 millones de estudiantes para el año 2025, por lo que se espera un pronto desembarco en Argentina. La multinacional Pearson es la actual responsable de las pruebas PISA, que pagan los Ministerios de Educación de los países que participan de la misma, entre ellos la Argentina.

Si bien no se trata de un fenómeno nuevo, ya que muchas de estas empresas y fundaciones desarrollan acciones en el campo educativo desde hace varios años, lo novedoso es que, a partir de la asunción del gobierno de Mauricio Macri, se las reconoce como actores importantes dentro del sistema educativo y se promueve su mayor participación en distintas acciones clave, como la formación docente, el desarrollo de contenidos, la provisión o mejora de infraestructura escolar, de

[32] Pearson ha sido durante años una importante multinacional británica con filiales en todo el mundo, dedicada al mercado editorial de libros textos a nivel mundial, dueña además de Financial Times y The Economist. Facturó en el 2013 aproximadamente más de 6000 millones de euros y junto con empresas como McGraw-Hill, mantuvieron el dominio del mercado de la comercialización de libros con contenidos curriculares. Sin embargo, hace pocos años viene apostando grandes capitales financieros a los exámenes y las pruebas estandarizadas, los cuales se presentan como el nuevo producto de comercialización y privatización de la educación. Pearson logró el pasado año 2015 un contrato para llevar a cabo la conformación de una plataforma digital que sustentará la evaluación de las pruebas estandarizadas generados por PISA 2015 en los diferentes países. Dicho de otro modo, redacta los exámenes, los corrige y aporta las herramientas informáticas para analizar el rendimiento casi en tiempo real.
En su documento institucional "Always learning", Pearson se presenta a sí misma como "*la única compañía de educación, en México y en el mundo, que ha desarrollado una metodología y un marco de referencia mediante el cual podemos medir el impacto de nuestros productos y servicios en nuestros estudiantes. (...) La educación está ahora al inicio de la agenda nacional e internacional en términos de políticas públicas: los sistemas educativos deben ser más eficaces. (...) Estamos en el camino de la eficacia".*

insumos o equipamiento, entre otras; acciones que, tradicionalmente, estaban a cargo del Estado tanto en su diseño como en su distribución.

Esta nueva orientación puede traducirse en convenios y acuerdos de distinto tipo con el Ministerio de Educación de la Nación y con los Ministerios de Educación de distintas provincias. Un ejemplo reciente es la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Grupo PSA Argentina, que produce las marcas Peugeot y Citroën, para dar continuidad y expandir el programa de la empresa "Guardianes de la Educación", que consiste en la donación de vehículos de la empresa a escuelas técnicas de todo el país para que sean usados como objeto de estudio y la capacitación de docentes por parte de técnicos de la empresa. En esta nueva edición se prevé incorporar prácticas de los alumnos en las concesionarias cercanas a las escuelas. Durante el acto, el Ministro de Educación y Deportes Esteban Bullrich expresó: "Todos los jóvenes que salgan del secundario van a tener una relación con el mundo del trabajo. Con el Presidente pensamos y trabajamos para poder lograr que los chicos salgan de la escuela a crear trabajo y no a buscarlo".

Esta forma de vinculación con las empresas para el desarrollo de proyectos educativos, se extiende también a otros Ministerios. Por ejemplo, el Ministerio de Desarrollo Social, a cargo de Carolina Stanley, firmó recientemente un convenio con la empresa L´Oreal Argentina, en el marco de una iniciativa denominada "Belleza por un futuro", enfocada en personas "en situación de vulnerabilidad". El objetivo es que 1.500 jóvenes accedan a un empleo para 2020 como consecuencia de este proyecto.

CAPÍTULO 3

LA CULTURA DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP) EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A pocos meses del triunfo de la coalición "Cambiemos" en las elecciones presidenciales de la Argentina llevadas a cabo a finales del año 2015, asistimos a una verdadera restauración neoliberal conservadora que ha producido una significativa transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos (asalariados, jubilados, trabajadores informales) a los sectores más concentrados de la economía (particularmente, el sector agroexportador y el sector del capital financiero), en un contexto de aumento del desempleo y crecimiento de la pobreza. Uno de los ejes del plan del gobierno actual es el retiro del Estado en aquellas funciones que había desarrollado con particular intensidad en los últimos años, en especial, en lo referido a la redistribución progresiva del ingreso, la prestación de servicios a la población y la ampliación y garantía de derechos sociales. En este contexto, y bajo el objetivo declarado de "modernizar el Estado" (un indicador de la relevancia de este objetivo es la creación del Ministerio de Modernización), el sector público en Argentina está siendo objeto de una serie de reformas que, por el momento, se expresan en una reducción cuantitativa del empleo público (despidos, no renovación de contratos, retiros anticipados, etc.) y en el cierre o el vaciamiento de ciertas áreas que tenían a su cargo la implementación de políticas que el actual gobierno ha decidido discontinuar. Otra forma en la cual se expresa esta reforma en marcha es la irrupción de la actividad privada en áreas que el gobierno anterior había reservado exclusiva o prioritariamente al Estado. No es un detalle menor el hecho de que los funcionarios que ocupan los principales cargos en el gabinete nacional son ex-presidentes o ex-gerentes (en algunos casos hasta el momento de asumir el cargo) de grandes corporaciones nacionales o extranjeras.

Estos procesos, a la vez que vulneran el derecho social a la educación, reafirman concepciones individuales de lo social y avanzan en posicionar al Estado en un rol subsidiario en materia educativa. Las perspectivas que entienden a la educación como derecho individual actualmente constituyen un modo de interpelación social que está ganando te-

rreno nuevamente en el marco de luchas más amplias por la hegemonía. Las políticas que avanzaron en la consolidación de una concepción de la educación como derecho social en la región, durante la última larga década, son hoy impugnadas por gobiernos que cuestionan las políticas implementadas por los denominados gobiernos "progresistas" o "populistas" en la región. Se produce una vuelta *aggiornada* a la primacía de los derechos individuales, al mercado como mecanismo regulador de la sociedad y la conformación de un Estado mínimo pero fuerte (Paviglianiti, 1997). La concepción liberal acerca de la sociedad como suma de individuos organiza y orienta la agenda política promovida desde los gobiernos de derecha en América Latina, en un discurso que, a la vez, trasciende las acciones de gobierno.

Creemos que la actual política social y educativa del gobierno de "Cambiemos" no puede ser reducida a lo que habitualmente se nombra como una "vuelta a los años ´90". Si bien recupera, en sus modos de construcción política, idearios y lógicas de los procesos reformistas de la llamada Nueva Derecha, no es menos cierto que logró rearticular en su disputa hegemónica una serie de procesos y modos de pensar lo social que resultan novedosos. Por un lado, reponen una cosmovisión sobre la experiencia social argentina largamente presente en los modos de pensar la historia nacional: el destino glorificado construido por un pueblo unido sin conflictos. Sin embargo, esta perspectiva cae en un "olvido teórico de la elaboración de las políticas" cuando desconoce que la dimensión política se encuentra atravesada por una "vibrante lucha agonista" (Mouffe, 2011), donde la confrontación de proyectos políticos es condición democrática y no una situación de conflicto a eliminar. Por otro lado, esta nueva idea de unidad se articula con sentidos y prácticas que han ganado terreno en los últimos años vinculados con la espiritualidad y la autorrealización personal. La búsqueda de hegemonía echa mano a estos procesos y marcas de identificación que articulan el relato de autorrealización personal con la reivindicación de modos individualistas de pensar la experiencia social. En un escenario atravesado por la creciente crisis del empleo y del poder adquisitivo de las grandes mayorías, constituye un nuevo modo de disciplinamiento bajo las lógicas de mercado.

En este capítulo, en particular, se parte de los puntos recientemente mencionados para analizar y problematizar la difusión e implementación del ideario de la Nueva Gestión Pública (NGP) en educación, que se expresa en una serie de tendencias que vienen cobrando fuerza en los últimos años, en especial a partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015.

3.1. La NGP en los procesos de reforma estructural y modernización

La nueva gestión pública (NGP) constituye una expresión de las tendencias privatizadoras de la educación en la región que ha ganado enorme fuerza en los últimos años. Se trata, a grandes rasgos, de un programa de reforma del sector público inspirado en las lógicas de funcionamiento del sector empresarial privado y de disciplinas afines que tiene por finalidad "[...] mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas [...]" (Verger, 2015). Si bien la reforma del sector público no constituye en sí misma una noticia de último momento, los modos en que la NGP piensa estos procesos de cambio encuentran hoy un renovado impulso de la mano de un nuevo acuerdo hegemónico. Este debe inscribirse, sin embargo, en procesos históricos, sociales y políticos de más larga duración, ya que se trata de modos de pensar y gobernar lo público que inspiraron (y estructuraron) gran parte de las reformas implementadas en Argentina durante la década del ´90.

En el transcurso de los años ´90 tuvo lugar en Argentina un proceso de reforma orientado hacia la denominada modernización del Estado, abarcando a los distintos niveles jurisdiccionales y ámbitos de gobierno. Si en los años ´80 América Latina inició un proceso de modernización que, en un primer momento, se centró en la dimensión política y se orientó a la recuperación de los regímenes democráticos de gobierno, en la década del ´90 el cambio estuvo orientado a transformar el modelo de desarrollo e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios, especializándose en la producción y exportación de bienes basados en recursos naturales, adaptándose de esa manera, en forma pasiva, a un proceso de globalización en tanto "nueva organización del orden mundial que resignificó las tradicionales desigualdades que comenzaron a fundamentarse en el control diferencial del cambio tecnológico" (Tiramonti, 1997). Entre los principales cambios que se produjeron hacia fin del siglo pasado, cabe destacar dos hechos principales: el desplazamiento del Estado como organizador central del orden social y las limitaciones del trabajo para constituirse en la actividad que articula e integra al conjunto de los miembros de la sociedad[33]. Así, la reforma del

[33] Al respecto, sostendremos con Castel (2004) que una sociedad salarial no es solamente una sociedad en la que la mayoría de la población activa es asalariada. Se trata sobre todo de una sociedad en la que la inmensa mayoría de la población accede a la ciudadanía social, en primer lugar, a partir de la consolidación del estatuto del trabajo. La adquisición de protecciones sociales se ha hecho esencialmente a partir de la inscripción de los individuos en colectivos protectores.

Estado se dio en un proceso más global de recomposición de la economía y la sociedad. Proceso que no fue particular de nuestro país, pero que ha asumido ciertas especificidades en relación con nuestra historia nacional.[34]

La educación ocupó un lugar central en la agenda de "transformaciones" impulsadas en el período. Como muestran numerosas investigaciones (Feldfeber, 2000; Filmus, 1998; Tiramonti, 1997; Paviglianiti, 1993), a partir de los procesos de transferencia, el gobierno nacional trasladó la responsabilidad directa por la gestión y el sostenimiento de las escuelas a cada una de las jurisdicciones y logró dispersar el conflicto por la distribución presupuestaria entre los diferentes niveles del Estado, abocando los principales esfuerzos nacionales a la producción de políticas destinadas a direccionar el conjunto del sistema educativo (definición de contenidos básicos comunes para todo el país, consolidación de una red de formación y capacitación docente, implementación de programas compensatorios, evaluación nacional de resultados educativos, control de los créditos internacionales). Se trató de un doble proceso de descentralización y recentralización, en el cual el Estado nacional se despojó de sus principales funciones ejecutoras de producción de bienes o prestación de servicios sociales, al mismo tiempo que asumió funciones cualitativamente distintas que implicaron modalidades diferentes de relación con los niveles subnacionales. La distribución de responsabilidades entre los tres niveles del Estado (nacional, provincial y municipal) se modificó profundamente.

El gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se propuso poner en marcha una política para el sector educativo con pretensiones fundacionales. Para eso, dispuso de un marco conceptual, metodológico y técnico provisto por las principales agencias regionales e internacionales

---

Dice: "*El Estado llegó a vencer la inseguridad social. Esta construcción está hoy minada –no destruida, sino fragilizada– por nuevas dinámicas económicas que remiten a este nuevo régimen del capitalismo en el cual hemos entrado desde hace veinte años y que pasa por la competencia de todos contra todos en una economía cada vez más mundializada. (…) El corazón de estas transformaciones, la desestabilización del estatuto del empleo tal como había sido construido bajo el capitalismo industrial, da origen a un proceso de nuevo ascenso de la inseguridad social con consecuencias como el desempleo masivo, la precarización laboral, y la presencia, también creciente y muy asombrosa en un país como Francia, de trabajadores pobres*".

[34] Sostendremos con Popkewitz (1994a; 1994b) que una reforma es, ante todo, una política de intervención y un componente integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado. Las reformas significan una movilización de los estamentos públicos y tocan las relaciones de poder que definen el espacio de lo público. En consecuencia, consideramos que la Reforma Educativa al igual que la Reforma del Estado formaron parte de un proceso de regulación social que definió tanto las orientaciones de las políticas públicas gubernamentales como las posibilidades y limitaciones de las instituciones y de sus actores.

(CEPAL, UNESCO, Bando Mundial) y por especialistas en la materia que cumplieron funciones en calidad de expertos de esas agencias y del campo profesional (Sábato y Tiramonti; 1995). Se trató de una reforma ilustrada, en tanto fue diseñada desde el gobierno central, implementada en tiempos tecnocráticos que, de acuerdo con el modelo de transformación del Estado transfirió responsabilidades, recentralizó el control del sistema y generó una situación de desconcierto y confusión (Feldfeber, 2000). Una de las consecuencias más graves de la implementación de estas políticas fue la fragmentación y el debilitamiento de los actores sociales e institucionales involucrados en el proceso educativo.

El gobierno de Carlos Menem "en sintonía con el proceso de reforma del Estado y las políticas de privatización, desregulación y descentralización de los servicios sociales, emprendió una profunda transformación educativa orientada a asentar el sistema educativo sobre nuevas bases". Este proceso se orientó hacia la redefinición del sector público y al establecimiento de nuevas relaciones entre los diferentes actores del sistema. Como señalamos anteriormente, las políticas de ajuste constituyeron el telón de fondo de estas transformaciones que devinieron en una polarización creciente y configuraron un escenario signado por el aumento de la pobreza y los procesos de exclusión social (Feldfeber, 2000).

Transcurridas las reformas estructurales (de *primera generación*) durante la década del´90, centradas en una reducción del tamaño del Estado, fundamentalmente a través de la privatización de las empresas públicas, la eliminación de organismos y la desvinculación de empleados estatales, los llamados procesos de modernización de la gestión pública buscaron introducir nuevas lógicas en las formas de actuación de las instituciones gubernamentales, promoviendo la gestión por resultados y ubicando a los usuarios como centro de las preocupaciones. Esta segunda generación de reformas priorizó una serie de transformaciones hacia adentro del Estado (Oszlak, 1999; Repetto, 1998), que en la literatura especializada han quedado asociadas bajo el paradigma conocido como la Nueva Gestión Pública (New Public Management).

La reforma de la gestión pública fue planteada, centralmente, en términos de una reforma institucional. Se insistió en la necesidad de transformar el Estado, racionalizarlo en términos mercantiles y orientarlo hacia la eficacia y la eficiencia, devolviendo la política a un lugar más cercano a valores como la participación, el consenso y la convivencia pacífica, antes que al conflicto, las tensiones y las pugnas. Para Mouffe (2007), este tipo de perspectivas expresaron una suerte de antropología optimista/pos-política, cuya creencia en la posibilidad de un consenso racional universal ha colocado al pensamiento democrático en el camino

equivocado. El ideal de *modernización* encarnado por la NGP supone, justamente, la consecución de decisiones políticas y administrativas presentadas en términos "técnicos" liberados o desprovistos de conflicto. Lejos de esto, la toma de decisiones en el campo de las políticas públicas expresa inherentemente luchas por el sentido en el marco de proyectos de país más amplios.

El programa de la NGP no constituye una retirada del Estado, ni su conversión a un intervencionismo mínimo, sino más bien un replanteamiento de los modos de gobernar lo público y entender -por qué no- el bienestar general y sus modos de asegurarlo. Desde la perspectiva de la NGP se espera que el Estado, más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol como regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores de dichos servicios. Los principios doctrinarios de la NGP son: gestión profesional del sector público (profesionalización), establecimiento de estándares y medidas de desempeño, mayor énfasis en el control de resultados y rendimiento del gasto público, desagregación del sector público en unidades más pequeñas de gestión, importación de estilos de gestión y administración provenientes del sector empresarial, énfasis en una mayor disciplina y mesura en el uso de recursos (Hood, citado en Verger y Normand, 2015).

3.2. La "profesionalización" de la gestión del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

La cultura de la NGP permea muchos de los principales ámbitos de toma de decisiones y construcción de la política pública en Argentina y la región, disciplinando al Estado según los mandatos del sector empresarial. A diferencia de los procesos de reforma estructural de la década del '90, el actual disciplinamiento del Estado encuentra a los directivos de las grandes corporaciones "a ambos lados del mostrador", en lo que ha dado en llamarse una *ceocracia*. De hecho, el gabinete nacional representa, tal vez, el principal desembarco de gerentes y cuadros empresariales en las áreas más sensibles del Estado. La pequeña muestra de este desembarco empresarial que había sido -y sigue siendo- la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha extendido y amplificado en Buenos Aires, la provincia más grande del país, en el gabinete nacional y en otras jurisdicciones del país donde la alianza "Cambiemos" ganó intendencias y gobernaciones.

El ideal del *empresario exitoso* como imagen contrapuesta al *político inescrupuloso* estuvo presente en el discurso oficial prácticamente desde los orígenes del partido político del actual presidente.[35]

El gabinete de gobierno se nutre hoy de una élite formada en instituciones educativas privadas que, hasta el momento de asumir, se había desempeñado en cargos ejecutivos de las grandes empresas del sector privado. "El mejor equipo de los últimos 50 años", como lo denominó el presidente Macri, no pisó nunca, o muy poco, el Estado desde adentro, como así tampoco ha transitado por la escuela pública. Se trata de una nueva colonialidad de lo público, que desconoce el necesario saber burocrático que cualquier área de gobierno mínimamente requiere para funcionar. El gobierno de *los mejores* expresa "la intención de imponer un nuevo régimen que, bajo el ropaje de la meritocracia que siempre agitó el liberalismo económico para endulzar los amargos sacrificios que exige a las mayorías, apunta a profundizar el ya insoportablemente desigual reparto de la riqueza en la Argentina" (Bercovich, 2015).[36]

A diferencia de la carrera en la administración pública, la carrera empresarial se amasa a través de un prolongado escalafón a lo largo del cual las empresas consolidan y sedimentan lazos de lealtad e identificación personal de los empleados con su ideario. Son décadas de fidelización con el capital y, en este marco, debe poder leerse la trayectoria de muchos de los funcionarios centrales del actual gobierno nacional.[37]

No es difícil, entonces, reconocer rápidamente las incompatibilidades que se generan al nombrar funcionarios de gobierno en cargos para el diseño e implementación de políticas públicas y regulación las actividades que desarrollan las empresas privadas en las que, hasta el día anterior a asumir, se desempañaban como gerentes, CEOs o directivos. El gobierno macrista no pretende garantizar derechos, sino proveer

[35] Partido para una República de Oportunidades, "PRO".

[36] Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en su gran mayoría, se trata de directivos o de gerentes de empresas que crecieron y consolidaron su posición de mercado en las últimas décadas gracias a la enorme cantidad de subsidios que recibieron del Estado, como lo demuestra la historia del grupo empresarial del propio Presidente de la Nación. En este caso, no se trata entonces simplemente de la traslación de una supuesta "racionalidad empresarial" al sector público, sino de una concepción muy arraigada en el empresariado argentino de cómo hacer negocios con (a expensas de) el Estado.

[37] Por ejemplo, el recorrido en Shell del ministro de Energía con más de 37 años en la petrolera angloholandesa; o de la jefa de Aerolíneas Argentinas que comenzó su carrera en General Motors en 1988 hasta escalar como Directora Ejecutiva de GM Argentina, Uruguay y Paraguay. Fue incluida en 2013 entre las 50 mujeres más poderosas en el mundo de los negocios; según la revista Fortune. O trayectorias como la del ministro de Producción, Francisco Cabrera, quien dirigió cinco años Hewlett-Packard, fundó luego la AFJP Máxima y prosiguió su carrera en el HSBC, el banco Roberts, La Nación y luego Clarín (Bercovich, 2015).

servicios. Y para hacerlo, nadie mejor que los *administradores de las cosas,* hombre y mujeres (más los primeros que las segundas) que en sus individualidades expresan una foto más amplia: la recomposición conservadora.

Así como en la década del´90, la NGP orientó los modos de pensar el Estado y las lógicas que siguieron gran parte de las políticas públicas impulsadas en ese período, en la actualidad, asistimos a una suerte de renovada persistencia de su ideario. Se torna entonces imprescindible comprender las continuidades y cambios en la agenda educativa argentina hoy, partiendo y llegando siempre a estas necesarias miradas de más larga duración de los procesos políticos. Es en este sentido que nos preguntamos *¿cómo se expresa la NGP en la agenda educativa argentina hoy?*

En educación, específicamente, los principios generales de la NGP se han expresado en una serie de políticas y/o lineamientos que las orientan y que, de diversos modos, importan para el sector público lógicas y modos de gobierno propios del ámbito empresarial. La agenda educativa de la NGP plantea: profesionalización docente y liderazgo educativo, definición de indicadores de calidad respecto al éxito educativo, evaluación externa de los resultados y el rendimiento escolar, autonomía escolar, subsidios a las escuelas privadas, financiamiento per cápita, publicación de resultados de las escuelas en las pruebas estandarizadas, flexibilidad, estilos gerenciales de dirección, financiamiento en base a resultados y remuneración docente basada en criterios de mérito (Verger y Normand, 2015). Algunas de estas líneas se han venido impulsando en Argentina desde la década del 90, pero todas ellas constituyen la base sobre la cual se piensa la política educativa desde el gobierno nacional de Mauricio Macri.

Junto con el sector de la salud, la amplia participación de la educación en los presupuestos públicos hace que este sector sea especialmente proclive a la aplicación de reformas orientadas por la NGP. En promedio, América Latina y el Caribe destinan el 15,2% del gasto público total y el 4,6% del PIB al financiamiento de la educación. También en promedio, según la información más reciente disponible para los países más desarrollados de Europa y América del Norte, esos indicadores ascienden a 12,7% y 5,7%, respectivamente (Morduchowicz y Duro, 2010). La inversión estatal en educación permite que muchas familias, en particular las de ingresos bajos y medio bajos, reduzcan al mínimo o directamente no realicen gasto alguno para garantizar el derecho a la educación de sus hijos. De hecho, Argentina es uno de los países de la región en los que el gasto promedio de los hogares en

educación es más bajo. Mientras en Argentina es el 3,3%, en México, por ejemplo, alcanza el 8,0% y en Chile el 7,9%. Bolivia con el 6,7%, Perú con el 5,8% y Paraguay con el 4,5%, son países de gasto medio. Junto a Argentina podrían mencionarse otros casos de gasto bajo como Ecuador (3,3%), Costa Rica (3,1%) y Panamá (3,1%) (Bottinelli y Sleiman, 2014). En Argentina, mientras que la proporción de recursos que destinan los hogares a educación se mantuvo estabilizada entre 2004 y 2012, el porcentaje de recursos públicos o gubernamentales creció como proporción del PIB del 3,2% al 5,2% según estimaciones recientes.[38] Por ese motivo, la contribución del gasto público educativo al gasto educativo total (integrado también por el gasto privado realizado por los hogares) pasó del 80% al 87%. Esta enorme participación del gasto público en educación en nuestro país y la región constituye un gran atractivo para la lógica de la NGP y los negocios del sector privado con fondos públicos.

Sin embargo, una mirada actual sobre la participación de la educación en el presupuesto público nacional presenta un alerta: el incumplimiento de las pautas de ejecución presupuestarias han hecho del sector educativo uno de los que menos inversión ha recibido en lo que va del año. En un informe elaborado por la CTERA en el mes de julio de 2016 se destaca que, en el primer semestre, "*las partidas del Estado Nacional para Educación y Cultura alcanzaron sólo el 41,8%, cifra que resulta inferior al nivel promedio de ejecución del gasto público global, que fue del 50%".*[39]

- En **Gestión Educativa** se ejecutó sólo el 35% de lo presupuestado. El ítem incluye los fondos del programa FINES, recursos destinados a ampliar la jornada extendida, atender a escuelas primarias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, brindar acompañamiento pedagógico a la provisión de computadoras del Programa Conectar Igualdad, desarrollar actividades científicas y académicas, fortalecer las modalidades de Educación Artística,

[38] En el año 2010 se cumple la meta global establecida por la Ley de Financiamiento Educativo 26.075, llegando a un porcentaje del 6,47% del PBI. Hay un dato de la realidad que puede condicionar la validez de la afirmación del "cumplimiento del 6%" y es el hecho del cambio realizado en la fórmula para calcular el PBI. Con ese nuevo cálculo, se estima que la inversión en educación ha llegado al 5,3%. De todos modos, lo que resulta indudable es el significativo crecimiento del financiamiento educativo, a punto tal, que en estos años se da "el mayor nivel de inversión por alumno del que se tenga registro histórico". (Duhalde, 2016).

[39] Informe *Sin financiamiento educativo no hay educación de calidad,* Secretaria de Educación CTERA Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". En prensa.

Especial, Rural, Intercultural Bilingüe, Contextos de privación de libertad, Domiciliaria y Hospitalaria.

- En **Acciones compensatorias en educación**, fueron bajos los recursos disponibles, el 20,3% utilizados para asistencia económica, material y pedagógica para el alumnado y las instituciones de todos los niveles y modalidades. Esto involucra becas para estudiantes de pueblos originarios, judicializados y de Leyes Especiales (hijos de ex combatientes de Malvinas, entre otros); asistencia a centros de actividades infantiles (CAI) y de actividades juveniles (CAJ); apoyo a escuelas albergue, educación especial y en situación de vulnerabilidad. Esto incluye provisión de libros de texto, ludotecas, útiles y materiales didácticos, programas de extensión, turismo educativo, campamentos, colonias de vacaciones, orquestas y coros infanto-juveniles.

- En **Acciones en Formación Docente** se utilizó sólo el 26,7%. El impacto se reflejó en el incumplimiento del Plan Nacional de Formación Docente, en el Programa de Formación Permanente y en Ejercicio “Nuestra Escuela”.

- En **Infraestructura e Equipamiento** el presupuesto está prácticamente paralizado: sólo se usó el 9,4%. El ítem incluye transferencias de fondos para infraestructura y equipamiento, construcción de edificios o ampliación, refacción y adecuación de las instalaciones existentes.

- En **Innovación y Desarrollo de la Educación Tecnológica**, la subejecución es extrema pues se llegó a gastar sólo el 6,29%. Aquí el gobierno incumple la Ley 26.058, que crea el Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional y determina las pautas para el desarrollo de la educación técnico-profesional en el nivel medio y superior. La autoridad de aplicación es el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

También se muestra un bajo nivel de ejecución en las partidas destinadas a financiar programas de infraestructura educativa que se encuentran en manos del Ministerio de Interior, Obras Públicas y Vivienda, alcanzaron sólo al 27% de lo presupuestado. Lo mismo ocurrió con las partidas de la administración nacional para la seguridad social, dirigidas a financiar el programa Conectar Igualdad, que fue disconti-

nuado, y el de Respaldo de Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) que sólo ascienden al 38% de lo asignado. De persistir esta tendencia, se pondrá en riesgo el cumplimiento de la Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en 2006; la cual establece que una vez cumplidas las metas de la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación "*no debía ser inferior al 6% del PBI".*

Además de una mirada sobre la ejecución presupuestaria, es importante detenerse en el organigrama y actual composición del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, que guarda estrechas relaciones con los modos de organización de la administración pública que el Ministro Esteban Bullrich construyó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en sus años como responsable de la cartera educativa en dicha jurisdicción. Una descripción de la estructura jerárquica del Ministerio de Educación del GCBA evidencia algunos cambios asociados al lenguaje de la NGP en los modos de nombrar las diferentes áreas y reparticiones, ya que contempla no sólo las secretarías o direcciones generales como niveles específicos de las dependencias jerárquicas sino que también introduce la creación de *Gerencias Operativas* (vale destacar, no sólo en el ámbito del Ministerio de Educación sino del gobierno porteño en términos más amplios). Conforme lo dispuesto en el Art. 3° del Decreto 684/09, se crearon dos niveles de cargos gerenciales que se denominaron: "Dirección Operativa" y "Subdirección Operativa", que fueran sustituidos por el Art. 1° del Decreto 335/11 (BOCBA N° 3.689), donde se establece que los cargos gerenciales se dividirán en dos niveles que se denominan "Gerencia Operativa" y "Subgerencia Operativa", a los que les corresponden las acciones y objetivos que se prevén en las estructuras organizativas.

Si nos detenemos en la actual estructura del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, podemos destacar, en primer término, la inclusión de "deportes" a nivel ministerial y una reconfiguración muy importante de las áreas que venían funcionando hasta ese momento.

También, se puede observar una redefinición de los sentidos y modos de construcción de la política educativa en cada una de las áreas en relación al período anterior y del perfil de los funcionarios a cargo de las mimas. Mientras que en la gestión anterior la mayoría provenía del sector educativo (en especial del sector público, con diferentes trayectorias en cargos de gestión tanto en la nación como en las provincias), los funcionarios actuales provienen en su mayoría del sector privado, y muchos de ellos no tienen una trayectoria vinculada con la

gestión del sistema educativo, ni una formación específica y sólida en el campo de la educación y la pedagogía; comenzando por el propio Ministro de Educación quien ostenta el título de Licenciado en Sistemas de la Universidad privada CAECE, habiendo obtenido además, un Master en Administración de Empresas en la Kellogg School of Management de EE.UU.

- La **Secretaría de Deportes, Educación Física y Recreación** se encuentra actualmente a cargo un ex-jugador de fútbol, anteriormente electo Diputado Nacional por La Pampa (2013-2015). El área reconoce como ideario central "*promover el deporte desde la escuela hasta el alto rendimiento",* en torno a tres principios básicos: 1) excelencia ("*alcanzar con perseverancia los objetivos personales"),* 2) amistad ("*ser solidario con los compañeros y rivales dentro y fuera de la cancha"*); y 3) respeto ("*por uno mismo, por los demás, por las normas, por el juego limpio y por el medioambiente"*). Es importante destacar que cuando el portal hace referencia a programas y políticas del área, las nombra como "servicios destacados".

- La **Secretaría de Evaluación Educativa** está a cargo de quien fuera la responsable del Área de Educación de UNICEF. Su objetivo es impulsar la creación de un Instituto de Evaluación Educativa cuyo antecedente es la Unidad de Evaluación de la calidad y equidad educativa, creado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2014, por iniciativa del actual Ministro Bullrich. Desde esta área se ha impulsado un operativo de evaluación denominado "APRENDER 2016",[40] que está siendo objeto de serios cuestionamientos por parte de diversos actores del sistema educativo y sobre el cual la CTERA realizó un llamamiento para su rechazo.

- La **Secretaría de Gestión Educativa** está cargo de un ex integrante del gabinete educativo en la Ciudad de Buenos Aires y uno de los tantos que el actual ministro Esteban Bullrich impor-

[40] Objeto de innumerables cuestionamientos por parte de diversos actores del sistema educativo, APRENDER 2016 se presenta como el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Fue diseñado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, acordado con el Consejo Federal de Educación…*".*

tó para su cartera nacional.[41] Es un hombre de larga trayectoria en el sector de educación privada y de fuertes vinculaciones con la Iglesia Católica. Durante años fue coordinador general de Hogares de la Fundación Felices los Niños, conducida por el cura Julio César Grassi.[42]

- La **Secretaría de Innovación y Calidad Educativa** se encuentra a cargo de una funcionaria que también proviene de las filas porteñas (estaba a cargo de la Dirección de Planeamiento) e integrante de la Fundación Grupo Sophia. Sin formación sistemática en el área educativa, tampoco cree necesitarla: "*la mejor formación es la actividad. He trabajado 3 años en una empresa privada de Nuevas Tecnologías para la Educación (www.edunexo.com) donde hemos desarrollado los productos, capacitado docentes y visitado cientos de colegios tanto en mi desempeño como consultora educativa como en mi papel de coordinadora del departamento comercial de Edunexo. Con que he adquirido un exquisito conocimiento del terreno educativo estatal y privado, escuchando a los verdaderos actores del sistema: los alumnos, los docentes y los directivos".*

- El **Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)** es dirigido por un licenciado en Economía egresado de la Universidad de San Andrés y Magíster en Políticas Públicas de la Universidad de Georgetown, fundador de dos compañías vinculadas al mundo de la tecnología y la educación: edunexo.com y kuepa.com. Fue director del Woodrow Wilson International Center for Scholars, vicepresidente de Dutko Wolrdwide y fundador y socio de la firma Blue Star Strategies.

- El **Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)** está cargo de una investigadora que anteriormente se había desempeñado en el Centro de Implementación de Políticas Públicas

[41] En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue Subsecretario de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica entre octubre de 2014 y diciembre de 2015. Anteriormente se desempeñó como Director General de Educación de Gestión Estatal y en la Unidad de Apoyo a la Comunidad Educativa. Es importante recordar que Gullmanelli fue uno de los responsables del cierre y fusión de cursos y grados en la Ciudad de Buenos Aires, lo cual motivó numerosas movilizaciones en una jurisdicción que aún tiene miles de vacantes sin cubrir, principalmente en el nivel inicial.

[42] Julio C. Grassi es un cura que en el año 2009 fue condenado por el Tribunal Oral 1 de Morón, a quince años de prisión por el abuso sexual de un chico que estaba a su cuidado en la Fundación Felices los Niños.

para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). En su mandato actual al frente del INFoD, se han producido numerosos despidos de trabajadores de la institución. Esto ha redundado en la discontinuidad de muchos de los programas que venían funcionando en el área como, por ejemplo, las especializaciones de Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria y la Especialización en Derechos Humanos (ambas en el marco del Programa de Formación Permanente "Nuestra Escuela" iniciado en 2014). En lo que va de su gestión no se ha cumplido con la implementación de la formación sobre el componente específico del Programa "Nuestra Escuela" establecido en acuerdo paritario y que garantiza cursos de formación gratuitos para los docentes a cargo de Universidades, Sindicatos docentes e Institutos Superiores de Formación Docente, financiados por el gobierno nacional.

Los diagnósticos construidos en un corto tiempo y con escaso sustento desde las diversas áreas respecto al "estado de la cuestión" en materia educativa han presentado un balance en términos de "fracaso educativo", en tanto se aumentó el presupuesto educativo pero no han mejorado los resultados en las pruebas de medición de la calidad ni las tasas de egreso. De hecho, en junio de este año el gobierno nacional publicó el informe *"El estado del Estado. Diagnóstico de la administración pública en diciembre 2015",* con los resultados de auditorías encargadas a las diferentes áreas. En relación al área educativa[43], planteaba: "*en diciembre de 2015, la educación pública tenía severos problemas de calidad y no lograba garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades. Las mejoras presupuestarias de los primeros años de la gestión anterior no se veían reflejadas en una escuela que garantizara los aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral de todos los niños y jóvenes del país. Por todo el país se encontraron escuelas con severos problemas de infraestructura, maestros que no tenían suficiente capacitación, alumnos que aprobaban sin aprender y padres que no se comprometían".*

Sin fundamentos ni datos que avalen estas afirmaciones, se busca instalar la idea de que la incorporación de estudiantes históricamente excluidos del sistema, la ampliación de la inversión educativa y las políticas destinadas a la formación de los docentes han constituido lo que el ministro caracteriza como un "fraude educativo", generando de

[43] http://www.casarosada.gob.ar/elestadodelestado/desarrollo-humano.html#educacion

este modo un clima propicio para avanzar con políticas que se inscriben en las tendencias privatizadoras que se describen en la presente investigación.

3.3. La importación de formatos pedagógicos

Una de las principales formas de la nueva colonialidad en educación, tal vez, sea la importación de formatos pedagógicos, principalmente de países anglosajones y nórdicos. En los últimos años, vienen desplegándose en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en otras jurisdicciones del país, una serie de políticas y programas orientados al desarrollo de formatos de organización institucional asociados a los modos en que otros países (por ejemplo, Finlandia) vienen desarrollando propuestas consideradas "exitosas" y/o "eficaces" en términos de innovación pedagógica.

3.3.1. Las Escuelas Autogestionadas en la Provincia de San Luis

El modelo de “escuelas autogestionadas” se ha implementado en la provincia de San Luis a partir del año 1999, en el marco del llamado proyecto *Escuelas 2001.* Se trata de una iniciativa de autonomía escolar que implicó la creación de instituciones educativas gestionadas por asociaciones civiles sin fines de lucro y financiadas por el Estado a través de un sistema de subvención por alumno. Está inspirada en la teoría de la *public choice,* o movimiento de elección de escuela, que sostiene que la libre elección por parte de los padres permitiría liberar a los estudiantes, en particular a los provenientes de grupos sociales marginados, de las “escuelas públicas en decadencia”. Las Escuelas Experimentales o Autogestionadas surgieron por un acuerdo entre el Poder Ejecutivo y una fundación que armó y vendió el proyecto a la provincia. Debido a las resistencias en la comunidad educativa y las disidencias al interior del Congreso, el Poder Ejecutivo no avanzó con su proyecto de ley y decidió imponer la reforma por decreto introduciendo algunas modificaciones con respecto a la propuesta original. Asegurando, en dichas modificaciones, que no se convertirían Escuelas “Públicas Tradicionales” en Autogestionadas, sino que se crearían nuevas instituciones. En el año 1999, el Decreto 2682 estableció el llamado a convocatoria pública de proyectos educativos para la creación de 9 escuelas experimentales.

Las escuelas autogestionadas en San Luis retoman, con algunas diferencias, el modelo de las "charter schools" (escuelas charter) de Estados Unidos. Estas diferencias tienen más que ver con la forma de implementación que con el modelo que las sustenta y orienta. Las mismas se definen como un híbrido entre las escuelas públicas y privadas. Son escuelas de inscripción abierta, financiadas por el Estado en base a la cantidad de alumnos, que funcionan en forma independiente y autónoma. Los alumnos, padres y maestros optan por participar en ellas. El gobierno, a través de un concurso, le otorga una licencia de funcionamiento a una asociación que dirige la escuela por un número determinado de años. El Estado evalúa y audita la marcha de la institución. Las escuelas son gestionadas por Asociaciones Educacionales (asociaciones civiles sin fines de lucro) cuya selección se realiza a través de convocatorias públicas a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación para la presentación de proyectos. Estas asociaciones deben estar integradas por no menos de tres docentes, pedagogos o personas cuyos perfiles sea útil para los fines de la Asociación Educacional, y que en general tengan antecedentes relacionados con la educación. Tienen a su cargo la responsabilidad de organizar el proyecto pedagógico y la gestión de la institución, siendo además responsables por los resultados pedagógicos obtenidos, así como por la administración financiera de la institución.

La Asociación Educacional cuyo proyecto es seleccionado por el Comité Evaluador obtiene una autorización de funcionamiento por un período de cinco años, con posibilidad de renovación. El financiamiento está a cargo del Estado a través de un sistema de asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar (U.S.E.). Las escuelas no pueden establecer ningún tipo de arancel.

Actualmente, el Gobierno de San Luis está impulsando las "escuelas generativas", una propuesta que involucra la participación de organizaciones intermedias, clubes y parroquias en el proceso educativo.

3.3.2. El Programa "Escuelas de Innovación Pedagógica" (EIP) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El Programa Escuelas de Innovación Pedagógica[44] se presenta como una propuesta desde el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para 12 escuelas públicas de la jurisdicción,

[44] Creado mediante la Resolución Nº 2457MEGC/14.

con el fin de difundir sus modos de organización institucional y pedagógica, para luego implementar *experiencias pedagógicas innovadoras* en dichas escuelas. El programa consiste en el conocimiento de las llamadas "buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje" reconocidas en otros países, en función de cuatro experiencias educativas internacionales: a) Escuelas de Finlandia; b) Escuelas Vittra (una fundación privada que gestiona 27 escuelas en Suecia); c) Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional y d) Academia de Artes de Boston. El programa inicia con el conocimiento de estas experiencias para que, luego, cada escuela seleccionada pueda decidir cuál es de su interés para profundizar, contextualizar y articular a su Proyecto Escuela (PE).

Para ser parte del Programa de Innovación Pedagógica, las escuelas seleccionan una de las cuatro propuestas para pensar sus proyectos educativos a partir de *otra perspectiva*. Para ello, deben basarse en el marco normativo pedagógico vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los procesos de selección implican considerar de manera especial las similitudes y diferencias entre los contextos en el que las cuatro experiencias fueron desarrolladas y los contextos específicos de las escuelas involucradas en el Programa EIP. La elección de una determinada experiencia es entendida como un modo de introducir innovaciones en las prácticas de la escuela y en la forma de gestionarla. De esta manera, el programa espera que cada una de ellas reformule el Proyecto Escuela a partir de la adopción de estas miradas extranjeras. La elección del origen de estas experiencias expresa un profundo desprecio por las tradiciones pedagógicas latinoamericanas. La construcción de la misma idea de "experiencias innovadoras" y el proceso de selección de las mismas por fuera de la historia o los intereses regionales y nacionales expresan una dimensión de las luchas por la hegemonía por la posibilidad de pensarse *desde el Sur*.

¿De qué manera las escuelas conocen las características de estos modelos "importados"? Se les presenta, a grandes rasgos, los modos de organización del trabajo docente y las particularidades que adquieren los procesos pedagógicos en dichos contextos. Cada escuela participante debe seleccionar aquél con el que le interesa trabajar y, en una instancia posterior, las EIP realizan una indagación profunda de la experiencia pedagógica seleccionada. Esta profundización es liderada por capacitadores nacionales y del exterior (invitados) que toman a su cargo la formación de los supervisores, los equipos de conducción, el cuerpo docente y demás integrantes del personal de las escuelas. También, se prevé un *proceso de sensibilización con la comunidad educativa*, con el fin de

asegurar el compromiso de toda la escuela en el desarrollo satisfactorio del programa. Además, los capacitadores continúan acompañando a las escuelas tanto en forma presencial como remota durante el plazo de reelaboración del Proyecto Escuela y de implementación de las innovaciones pedagógicas.

Según lo expresa el proyecto *"…la profundización de la experiencia elegida invita a cada Escuela de Innovación Pedagógica a pensar y escribir su Proyecto Escuela incorporando nuevas estrategias sin vulnerar la identidad de la institución en concordancia con los principios y los objetivos de las EIP"*. Las capacitaciones incluyen los marcos pedagógicos, perspectivas de trabajo curricular, métodos de planificación, estrategias de enseñanza y evaluación y de *liderazgo escolar y áulico* que caracterizan a cada experiencia. También otorgan el acompañamiento presencial y/o remoto que las Escuelas de Innovación Pedagógica necesiten para reelaborar su Proyecto Escuela. Ese apoyo que las EIP reciben consiste en una serie de encuentros entre el equipo de trabajo de cada escuela, los capacitadores y los técnicos de las direcciones ministeriales intervinientes en el programa. El plan de trabajo debe ser elaborado por el equipo de conducción junto a todos los docentes y luego *comunicado* a todas las partes participantes. Vale destacar que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires además de invertir recursos en los viajes y honorarios de los profesionales que vienen a difundir la experiencia y en los viajes de los docentes de la jurisdicción que van al extranjero a conocer las experiencias *in situ*, destina recursos al pago de un canon que la implementación de estos modelos exige.

3.4. Las alianzas público-privado: el caso de las *Escuelas del Bicentenario*

Las alianzas público-privado pueden analizarse como otra de las manifestaciones de las tendencias privatizadoras en el campo educativo vinculada con los principios de la NGP. De acuerdo con PREAL (2009), "los gobiernos están reconociendo crecientemente que las alianzas público-privadas pueden jugar un papel muy útil en educación y están desarrollando instituciones, mecanismos y marcos regulatorios para apalancar capacidades y conocimientos con privados en apoyo de la educación pública. Por esta vía muchos esperan aumentar la matrícula, mejorar los resultados educativos y ampliar el acceso a la educación a fami-

lias de bajos ingresos, así como reducir costos de la provisión de educación y aumentar la efectividad del uso de los recursos".[45]

Las "Escuelas del Bicentenario" constituyen una propuesta de alianza público-privada implementada en nuestro país desde hace una década. Nació como un proyecto de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA) en asociación con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE/UNESCO). Surgió a mediados del año 2006, con la intención de *"mejorar la oferta educativa en escuelas de gestión pública de nivel primario que reciben a niños de sectores desfavorecidos y a su vez de poder sistematizar estas experiencias en un modelo de mejora escolar que contribuya con políticas públicas a mayor escala"*.

"Escuelas del Bicentenario" es un proyecto que articula el sector público y privado con un doble objetivo: colaborar con la mejora de escuelas primarias públicas que atienden a población vulnerable en todo el país y contribuir con el diseño de políticas públicas, desarrollando dispositivos de mejora escolar escalables, sustentables y replicables.

La alianza entre ministerios, organizaciones y empresas constituye, según los responsables de proyecto, una dimensión clave de esta experiencia (Gvirtz y Oría, 2010). Son parte del consorcio:

• Organismos Oficiales: Ministerio Nacional de Educación, que declara el Proyecto de Interés Nacional (Resolución 1011, 12 de Julio de 2007); Ministerios de las Provincias de Tucumán, Corrientes, Chaco y Buenos Aires, que declara el Proyecto de Interés Educativo (Resolución 3243, 12 de Octubre de 2007); Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, Municipalidades de Campana, Ensenada, Carlos Casares, Gdor. Virasoro, Las Heras y Caleta Olivia.

• Empresas y Fundaciones: AEA, Accenture, Aique, Allianz Group, Ángel Estrada, Avina, Banco Galicia, Banco Hipotecario, Bosques del Plata, Cámara de Comercio, Industria y Servicios de Carlos Casares, Coca-Cola, Deutsche Bank, Ejes de Comunicación, Fundación Arcor, Fundación Bunge y Born, Fundación Irsa, Fundación La Nación, Fundación Lúminis, Fundación MAPFRE, Fundación Mundo Sano, Fundación por Pilar, Fundación Vitoria Jean, Las Marías, Fundación YPF, Grupo Clarín, Grupo Los Grobo, Liberty Seguros, MBA-Lazard, Mercedes Benz, Muchnik, Azurralde, Jasper & Asoc., Pampa Energía, Price Water House, PUMP, Roggio, San Miguel, Santillana, Telecom,

[45] La información que presenta el documento de PREAL (2009) ha sido resumida a partir de "The role and impact of public-private partnerships in education", de los autores Harry Anthony Patrinos, Felipe Barrera-Osorio y Juliana Guáqueta, publicado por el Banco Mundial en el año 2009.

Tenaris, Ternium Siderar, Tinta Fresca, TN & Platex y Zurich, Tomás Hnos.

• Organismos Intergubernamentales: La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y el Fondo de Las Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF).[46]

"Escuelas del Bicentenario" reunió a un directorio de 18 miembros y a un equipo técnico compuesto por más de 70 especialistas distribuidos en las distintas provincias y CABA. El proyecto se articuló en cuatro líneas de acción: mejora de las condiciones de salud básicas para el aprendizaje; mejora de la gestión institucional; mejora en las principales áreas académicas y mejora de los Institutos de Formación Docente locales. El programa alcanzó a 135 escuelas en varias provincias del país: Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Santa Cruz y Tucumán.

En una entrevista concedida al canal de televisión C5N, la coordinadora del programa, Silvina Gvirtz, lo describía como "*una articulación público-privado de ayuda a escuelas carenciadas que están mejorando la calidad"* y, entre otras cuestiones, señalaba que el proyecto se había gestado en 2006, junto a un grupo de "*intelectuales, empresarios y políticos que, en una reunión, casualmente pensamos qué podemos regalarle a Argentina en sus bicentenarios. Y en esa reunión tratamos de ver si servía hacer un libro blanco de la educación y dijimos que lo que nos va a unir y generar consenso no es hablar, sino hacer. Y nos pusimos a generar este proyecto de mejora de escuelas carenciadas y de diseño de una colaboración con el Estado para políticas públicas en educación. La baja de la repitencia de un 64% fue porque los chicos aprenden más, no por decreto. Porque proveemos libros, capacitación para los docentes y laboratorios de ciencias. Los chicos empiezan a disfrutar de aprender y lo hacen de otro modo, de un modo más parecido al que debería ser para vivir en una sociedad del siglo XXI".*[47]

[46] Escuelas del Bicentenario. Área de gestión escolar. Documento base.

[47] En el portal de la Fundación La Nación está disponible una presentación del programa, donde se destacan los logros en los siguientes términos: "El nuestro es un proyecto de mejora escolar, donde intentamos fortalecer a las escuelas acompañándolos en gestión escolar en clave de apoyo al directivo y a los supervisores de las escuelas. También trabajamos en las áreas de formación, como es matemática, ciencias naturales y lengua. Tratamos de traer nuevas herramientas de capacitación para que los chicos aprendan más y mejor".

Un dato interesante a destacar es que el mismo logo que identificó al Programa "Escuelas del Bicentenario" es hoy la imagen del sitio *portaldeldirector.org.* Se trata del *Proyecto Directores que Hacen Escuela,* que "*se propone contribuir con la mejora de la educación a través del fortalecimiento de equipos de conducción escolares y distritales*", y tiene como objetivos: 1) acompañar a los equipos directivos y de supervisión en su gestión institucional y pedagógica; 2) mejorar el rendimiento interno de las escuelas; 3) universalizar el acceso a contenidos y herramientas de gestión educativa; y 4) continuar construyendo una alianza público-privada para mejorar la educación pública en Argentina

Se trabaja en tres planos: el Portal del Director, el Trabajo Territorial y la Gestión de la Información. **El portal del director** es un sitio web orientado al acceso público y gratuito a contenidos y herramientas de gestión educativa, *"organizados según los intereses, preocupaciones y desvelos de directores y supervisores*". Los materiales combinan la experiencia de equipos directivos y supervisores con aportes de especialistas. Contiene documentos teóricos, consejos prácticos, materiales e instrumentos que pueden aplicarse. Un segundo plano se orienta al **trabajo territorial**, en acciones como capacitación y acompañamiento presencial a equipos directivos e inspectores para fortalecer su gestión y facilitar la apropiación de los contenidos y herramientas disponibles en el portal. El acompañamiento tiene una duración de dos años, combinando estrategias presenciales y virtuales. Por último, la **gestión de la información** se orienta a apuntalar la capacidad de gestionar con información, instalando procesos de relevamiento, análisis y uso de los datos al interior de las escuelas y distritos.

Las diferentes voces que aparecen en el video institucional valoraron, fundamentalmente, la presencia de los sectores privados y empresariales en esta iniciativa (patrocinadores, por ejemplo). El empresario Gustavo Grobocopatel (uno de los miembros de Los Grobo, patrocinador del programa) recuerda los "logros" de Escuelas del Bicentenario, principalmente en torno al descenso de la repitencia escolar y señala que *"hubo un momento donde se desenchufó el compromiso profundo entre la sociedad y la educación*. *Y eso hay que revertirlo".*

El portal tiene sede en la OEI y entre las empresas y organismos que auspician el programa se encuentran el Banco Hipotecario, Coca-Cola, Fundación YPF, Fundación Pérez Companc, Grupo Los Grobos, Guamini y Pan American Energy.

En el marco del programa, se han producido numerosos documentos registrados en la serie *Material didáctico para acompañar a los do-*

centes, sobre diferentes temáticas tales como: lengua en el Nivel Primario, matemática en el Nivel Primario, ciencias naturales en el Nivel Primario, otros documentos para el Nivel Secundario y una serie de recursos, "*herramientas, ideas prácticas, experiencias y consejos para quienes dirigen escuelas".* Cada uno de ellos, fue organizado de acuerdo a las siguientes etiquetas: 1) Mejorar la escuela, 2) Encarar el día a día, 3) Fortalecer mis habilidades y 4) Acompañar al docente. Además del portal, *Directores que hacen escuela* tiene una línea de trabajo territorial en diferentes jurisdicciones del país, a través de la cual, se busca *"generar una capacidad local".*

3.5. De la autoridad pedagógica al liderazgo educativo

De la mano de la NGP, en los últimos años ha comenzado a divulgarse, tanto en el mundo editorial[48] como en espacios de formación docente, la dirección escolar en términos de "liderazgo pedagógico". En su versión heterodoxa, como si de un gestor de empresa privada se tratara, el director contaría con mayores competencias para administrar los recursos públicos, conseguir financiación externa, evaluar el rendimiento del personal y promover proyectos institucionales de diverso orden.

En Argentina, la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés lleva adelante, desde el año 2010, el programa Directores: Líderes en Acción (DLA), cuya misión es "contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en Argentina". Aspira a que los directores que participen del programa "se conviertan en agentes estratégicos de cambio y mejora de la calidad educativa, a través de su profesionalismo y convicción, formando comunidades profesionales de aprendizaje y tejiendo redes entre su escuela y la comunidad". El propósito es lograr que los directores: 1) diseñen junto a sus equipos de trabajo un Plan de Mejora Escolar que contemple objetivos reales y líneas de acción de corto, mediano y largo plazo, basado en el uso de indicadores; 2) fortalezcan

[48] La Escuela de Educación de UdeSA ha publicado una serie de libros sobre el tema de gestión del sistema y de las instituciones: Anijovich, R. (2014) Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.; Blejmar, B. (2013) El lado subjetivo de la gestión. Buenos Aires: Aique; Jarvis D. (2012) Hacia el Jardín de Infantes que queremos. Buenos Aires: Aique.; Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (2009) El rol del supervisor en la mejora escolar. Buenos Aires: Aique; Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (2007) Mejorar la gestión directiva en la escuela. Buenos Aires: Granica; Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (2004) Mejorar la Escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza. Buenos Aires: Granica

su rol pedagógico para orientar a sus equipos docentes en pos de la mejora de los aprendizajes; 3) promuevan el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje basado en la continua reflexión de las prácticas; 4) inspiren a los miembros de la comunidad educativa para que cada uno se reconozca como actor fundamental de un equipo de trabajo capaz de lograr objetivos comunes; 5) establezcan altas expectativas respecto del aprendizaje de los alumnos en las escuelas; y 6) ejerzan un liderazgo distribuido empoderando a los miembros de la comunidad para lograr una institución cada vez más eficaz y comprometida.

El programa está dirigido a directores de escuelas públicas y privadas de todos los niveles educativos. Comprende una semana de capacitación intensiva presencial (generalmente en la sede Victoria de UdeSA) con diferentes especialistas, continuada por un seguimiento virtual de ocho meses, que finaliza con la elaboración por cada director de un Plan de Mejora Escolar. Algunas de las temáticas sobre las que se trabajan son: equipos de trabajo, liderazgo educativo, el trabajo en aulas heterogéneas, didáctica de las matemáticas desde el rol del director, observación de clases, resolución del conflicto escolar, las tecnologías en la escuela, neurociencias y clima escolar, evaluación de los aprendizajes, análisis y reflexión de la práctica, y mejora escolar. Desde 2010 hasta marzo de 2015, han participado más de 500 directores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de las provincias de Formosa, San Juan, Corrientes, Córdoba, Misiones, Tucumán, Santiago del Estero, Salta, Chaco y del distrito de Pilar. Cuando se consulta el sitio web del programa, entre los auspiciantes encontramos: Gobierno de la Provincia de Salta, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Deutsche Bank, Organización Román, Fundación por Pilar, CIPPEC, Dibuja una Sonrisa y Proyecto Educar 2050.

El programa de la Universidad de San Andrés es financiado por el Deutsche Bank Americas Foundation. En las primeras ediciones se trabajó con directores de Nivel Primario del norte del país y con directores de Tres Isletas, Provincia de Chaco. Esta experiencia fue retratada por el diario La Nación,[49] en una nota titulada *Convertir maestros en líderes en acción.Educar2050 acompaña y capacita a docentes de zonas postergadas.* La "capacitación" comenzó en 2011, trayendo durante siete días a Buenos Aires a 40 directores "de lugares muy inhóspitos y necesitados del Impenetrable". Luego, se continuó a distancia con una formación a

[49] Nota publicada en el mes de septiembre de 2013 http://www.lanacion.com.ar/1622331-convertir-maestros-en-lideres-de-accion

cargo de un equipo de la Universidad de San Andrés, “acompañando y conteniendo a los directores”. De acuerdo a testimonios del coordinador del programa, “a los directores, además, los capacitamos en gestión y liderazgo, dándoles herramientas para que puedan convertirse en verdaderos líderes y hagan un efecto cascada en sus comunidades”.

Junto a Fundación por Pilar, se realizó el programa con directores de Nivel Secundario del partido de Pilar, Provincia de Buenos Aires. En octubre de 2012, a pedido del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se llevó a cabo la primera de las 5 cohortes conformadas por directores de escuelas ubicadas en las comunas más vulnerables de la Ciudad. Una de estas ediciones fue financiada por el Grupo Román.[50] El programa Líderes en Acción cuenta con varios videos institucionales en el canal que la UdeSA tiene en YouTube,[51] donde se alude al programa en los siguientes términos: "Este programa para nosotros es mágico. Es algo muy especial. (…) un buen equipo directivo te cambia una escuela” (Directora del Área de Extensión UdeSA); “estamos convencidos que los directores, ustedes, son agentes de cambio de su escuela” (Coordinadora Ejecutiva Área Extensión UdeSA); “el líder tiene que lograr que la gente comparta el proyecto educativo de la escuela, el que queremos. Cuando compartimos el proyecto, todas las otras diferencias son fáciles de resolver. Vamos todos para el mismo lado”.

En el año 2010, el programa contactó a varias instituciones educativas privadas y ONGs para lograr identificar “directores con alto potencial para la mejora en escuelas primarias en zonas de vulnerabilidad”. Estas instituciones fueron: Colegio Moorlands, Cruzada Argentina, CIPPEC, Escuelas del Bicentenario, APAER, Educar2050, Fundación Las Tunas, Fundación Nordelta, Escuela Nuestra Señora de la Paz y Help Argentina. Se envió una invitación y una solicitud de inscripción a cerca de 80 directores sugeridos por las organizaciones y fueron aceptados finalmente 56 de ellos provenientes de provincias de Buenos Aires (9), San Juan (1), Salta (1), Corrientes (4), Córdoba (1), Misiones (2), Tucumán (6), Santiago del Estero (4), Chaco (16) y Formosa (12). Para su selección se consideraron los siguientes criterios: A) Ser director/a de una escuela primaria pública o privada con subvención estatal del norte

[50] Al año siguiente, se implementó un nuevo programa orientado a supervisores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires llamado “Supervisores: Líderes en Acción”. De forma paralela, el Ministerio de Educación de Salta solicitó el programa para directores de Nivel Secundario de la provincia, el cual se realizó en octubre 2013. En el 2014 participaron 150 directores y 50 supervisores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del programa “Directores: Líderes en Acción” y “Supervisores: Líderes en Acción”. El programa continúa en la jurisdicción.

[51] https://www.youtube.com/watch?list=PL3vK6_bnCV2dEBKPLwalcHbT4FcBrQBJQ&v=V0tbXVKM8k4

del país y a las que asistan al menos 75 alumnos. B) Tener entre 30 y 55 años de edad. C) Ser un/a director/a responsable en su rol, motivado/a en su tarea y con ganas de capacitarse en temas de liderazgo y mejora escolar.

En el año 2011, además del financiamiento de la Fundación del Deutsche Bank, se incorporó la ONG Dibujá una Sonrisa (CAPEX). Para la selección del distrito de las escuelas participantes, se trabajó con el Proyecto Educar2050, que venía realizando un trabajo de campo en la zona de Tres Isletas, por lo que tenía un vínculo construido con algunas de las escuelas del distrito, así como con el Centro Comunitario Jesús María. A través de Educar2050, y luego de haber seleccionado una coordinadora local para la implementación del DLA, se invitó a todas las escuelas del distrito a participar. El procedimiento fue similar al del primer grupo en 2010. Dado que de los 51 directores participantes, 39 provenían del distrito de Tres Isletas (Chaco), se requería esta vez una autorización formal de la supervisión del distrito, la cual fue gestionada por la misma organización Proyecto Educar2050. Con el propósito de mantener un cupo de 50 directores aproximadamente, nuevamente se solicitó a ONGs que sugirieran directores "comprometidos en su tarea". De dicho proceso, resultó la participación de 12 directores que provenían de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, del distrito de Pilar (Bs. As.), Las Tunas (Bs. As.) y Las Lomitas (Formosa). En 2012, la Fundación por Pilar solicitó financiar el programa para que se llevara a cabo en la totalidad de las escuelas secundarias de gestión estatal de Pilar. Si bien la obligatoriedad se percibía desde el equipo de UdeSA como un factor que podía disminuir la probabilidad de éxito del programa, "se decidió aceptar las nuevas condiciones y avanzar de acuerdo a las demandas reconocidas por la Fundación y la Jefatura Distrital". En el primer grupo, se capacitó a 50 directores de Nivel Secundario de Pilar. El programa se estructuró en los módulos preexistentes, pero su contenido se ajustó para adaptarlo a este nivel del sistema educativo. Al año siguiente se mantuvo el modelo de obligatoriedad de asistencia en todo el distrito. En esta oportunidad, se llevó a cabo una instancia de formación presencial para los directores, quienes además fueron acompañados por un docente de su institución para ser capacitados en el área de matemática. Para el tercer año del grupo de Pilar, en 2014, se optó por un cambio de estrategia. De acuerdo al "interés y el compromiso demostrado en los años anteriores", se seleccionaron 15 escuelas que fueron invitadas a participar, sin carácter de obligatoriedad.

En el año 2012, la Universidad de San Andrés ganó una licitación del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo

que resultó en un acuerdo con el área de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la CABA para la capacitación de un grupo de directores de Nivel Primario de escuelas de gestión estatal. Eventualmente, a través de otras licitaciones y acuerdos, se llegó a incluir en el programa a un número muy cercano al universo de directores de escuela primaria estatal de esta jurisdicción.

El programa en CABA se inició con un grupo de 29 directores "provenientes de las escuelas de mayor vulnerabilidad social de la Ciudad de Buenos Aires". La capacitación era de carácter voluntario. Luego de la instancia presencial, el grupo continuó con la fase virtual y algunos encuentros presenciales para la revisión de los planes de mejora. Sosteniendo el formato mencionado, se continuó capacitando en grupos de 50 personas al universo de directores de nivel primario de escuela de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el año 2013 se llevó a cabo un programa *ad hoc* llamado "Supervisores: Líderes en Acción" (SLA), reuniendo a 49 de ellos en tres días de capacitación intensiva.

La capacitación que ofrece DLA es de carácter voluntario y se compone de diversas instancias. En primer lugar, se realiza una capacitación presencial de cinco días de duración en la Universidad de San Andrés. Durante esa semana los directores se ausentan de sus escuelas, ya que se trata de jornadas de 8 o más horas de duración. La capacitación presencial se distribuye en módulos de capacitación que focalizan en un tema específico. El programa se propone deliberadamente que los directores se alejen por unos días de la gestión cotidiana para tener un espacio de reflexión profunda sobre su práctica, su rol de liderazgo y los desafíos de la educación en general. Una vez finalizada la semana presencial de capacitación, se inicia una instancia de trabajo a través de la plataforma virtual de la Edesa, en la que los directores seleccionan algunos módulos de acuerdo a su interés (En general, temáticas asociadas a la enseñanza en aulas heterogéneas y el clima escolar). Luego, se lleva a cabo un taller destinado al diseño y revisión del plan de mejora institucional, que combina la modalidad presencial y virtual, y que finaliza con la presentación de dicho plan por parte de los participantes. Por último, se realiza una jornada de intercambio de experiencias, en la que aquellos directores que estén interesados, pueden presentar proyectos que desarrollan en sus escuelas y que fueron generaron a partir de la vivencia de DLA.

Los módulos que han sido comunes a la capacitación presencial de todos los grupos que atravesaron DLA son: 1) Módulo introductorio: conferencia inaugural sobre los desafíos de la educación en el siglo XXI,

2) Introducción a la Mejora Escolar, 3) El trabajo en equipo, 4) El trabajo en aulas heterogéneas, 5) Una mirada a la educación desde las neurociencias, 6) Clima escolar: concepciones y componentes, 7) Evaluación de los aprendizajes y 8) Análisis y reflexión de la práctica docente.

Experiencias similares se han llevado adelante en otras jurisdicciones, como la provincia de Córdoba, de la mano de la Fundación Córdoba Mejora. El Programa de Formación para Líderes educativos se propuso "brindar capacitación en gestión y liderazgo para la mejora de la calidad educativa". En su video institucional[52], el presidente de la Fundación Córdoba Mejora destacaba que "la fundación tiene un grupo de empresarios y directivos involucrados en mejorar a Córdoba. Y la gran generadora de igualdad de oportunidades, es la educación". También se señala que "necesitamos líderes capaces de conducir el cambio"; que "la escuela tiene mucho que aprender de parte de otras organizaciones. De parte de la empresa se acercaron nuevas formas de pensar la escuela y entre esas formas el trabajo en equipo, el trabajo por objetivos, cómo planificar proyectos y llevarlos a la práctica", con el argumento de que "necesitamos una nueva mirada, y creemos que vincular la escuela con el sector productivo puede hacer la diferencia porque, ¿quiénes mejor que los empresarios y ejecutivos para ayudar a gestionar?, ¿quiénes mejor que ellos para mejorar condiciones de empleabilidad en jóvenes y nutrir a las escuelas de información sobre lo que nuestras industrias necesitan?".

Un Consejero del Instituto Provincial de Enseñanza Media N° 134 describió la experiencia en los siguientes términos: "El sentido era trasladar esas experiencias personales que tenemos a los directores de escuelas, que en definitiva es como la dirección de una empresa" y la Directora señaló que "para una escuela pública, contar con un grupo empresario que colabore y piense en mejorar el sistema educativo….¡ni en mis sueños lo hubiera imaginado!".

A través del programa, los empresarios (mentores) conforman Consejos Consultivos, desde donde dicen acompañar a "líderes de comunidades educativas y generan acciones de intercambio entre escuelas y empresas". Cada uno de estos Consejos, "acompañan" a una escuela pública y, principalmente, mantienen encuentros con los directores.

La introducción de la cultura de la "Nueva Gestión Pública" en el campo educativo y de una mirada economicista de la educación pensada en términos de formación de recursos humanos, también se pone de

[52] http://cordobamejora.org/2015/programa-de-lideres-educativos/

manifiesto con suma claridad en las declaraciones de los principales funcionarios del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. El Ministro Esteban Bullrich, quien participa asiduamente en eventos organizados por el mundo empresarial, expresó, por ejemplo, en el Coloquio IDEA: [53] "Queremos que los jóvenes salgan del secundario a crear trabajo, no a buscarlo, y eso demanda un sistema distinto y ver qué otras habilidades hacen falta para que empresas tengan recursos humanos más calificados (…) hace falta compromiso empresarial con la educación (…) Tenemos que mejorar la productividad del Estado para dar mejores servicios, y articular desde la educación cuáles son las demandas que tiene el empresariado de los jóvenes".

Fue en el Foro de Inversiones y Negocios de Argentina –conocido como el "Mini-Davos"- donde el Ministro disertó sobre "La construcción del Capital Humano para el futuro",[54] y en alusión a la "capacitación laboral necesaria para responder a las demandas del siglo XXI", manifestó que "para que haya inversiones de calidad, hace falta una educación que comprenda los cambios del siglo XXI y que le dé a los niños, niñas y jóvenes del sistema educativo las competencias que necesitan, el manejo de la tecnología, la creatividad, el trabajo en equipo".

[53] Este espacio "reúne a los dirigentes de los sectores relevantes del ámbito nacional e internacional, público y privado; para el tratamiento estratégico de las grandes cuestiones nacionales que preocupan e interesan al empresariado", tomado de la página web oficial http://ideared.org/52coloquio/.

[54] Panel que compartió con el profesor de la Escuela de Negocios de Harvard, Claudio Fernández Aráoz; la vicepresidenta de Oracle Latin América, Carolina Florez y el fundador y presidente de Mercado Libre Argentina, Marcos Galperín.

CAPÍTULO 4

LA INTRODUCCIÓN DE LOS VALORES DE MERCADO EN EL CAMPO EDUCATIVO

4.1. El emprendedorismo como "Caballo de Troya" en el campo cultural y educativo

Por varias razones, consideramos que la inclusión de la perspectiva del emprendedorismo constituye una tendencia privatizadora de -y en- el campo educativo que forma parte de la agenda hegemónica global y que, al menos en Argentina y parte de la región, ha ganado terreno en los últimos años. Las condiciones de posibilidad de su difusión deben buscarse –al menos en parte– en las transformaciones más amplias que el fenómeno del emprendedorismo viene teniendo a nivel nacional. Según el Global Entrepreneurship Monitor (GEM), en la Argentina, en el año 2013, la Tasa de Actividad Emprendedora en etapa temprana (individuos involucrados en empresas nacientes, de hasta tres meses de vida y en empresas nuevas, de tres meses a 42 meses) fue de 15,9 %. Para tener un panorama más completo, hay que sumar la tasa de dueños de empresas establecidas, que alcanzó el 9,6% de la población.

El GEM es una investigación que se realiza desde 1999 en todo el mundo para evaluar el aporte del emprendedorismo al crecimiento de la economía. Elabora un índice, "Actividad Emprendedora Total (TEA)", que mide el porcentaje de adultos (edades entre 18 y 64 años) que son emprendedores nacientes (potenciales) o nuevos emprendedores. En nuestro país, el Centro de Entrepreneurship del IAE Business School es el encargado del capítulo local. Dicha encuesta define como emprendedor a aquel individuo que está en el proceso de abrir un nuevo negocio (es decir, que ha estado involucrado en ello en los últimos 12 meses) o es dueño de una firma con una antigüedad menor a 3,5 años. Según este informe, América Latina y Asia Oriental aparecen como las regiones con más actividad emprendedora con tasas cercanas al 17%, mientras que en el resto del *mundo desarrollado*, dicha tasa es de aproximadamente el 6%.

En este escenario, el estímulo al emprendedorismo forma parte de las recomendaciones de diversos organismos de crédito como así tam-

bién de políticas públicas que, tanto a nivel nacional como subnacional, se proponen formar a los jóvenes en la construcción de proyectos propios. En una entrevista concedida al portal de noticias Infobae, la actual Secretaria de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (anteriormente Directora de Planeamiento Educativo de la CABA), Mercedes Miguel afirmó: "*Los sistemas educativos no están reaccionado a la velocidad del cambio que está sucediendo en las economías globalizadas. (…) Si no cambiamos rápidamente el rumbo de hacia dónde estamos formando nuestros recursos humanos, vamos a tener jóvenes que van a egresar de una escuela secundaria para ingresar a un mercado laboral que no los va a necesitar. Van a ser excluidos de la sociedad".* Sin dudas, no se trata de una mirada novedosa. Constituye uno de los principales argumentos que sostuvieron la reforma estructural de los sistemas educativos en la región durante los años ´90. Sin embargo, resulta sí novedoso (y cada vez más urgente problematizar) los modos en que la *nueva derecha* propone atender esta supuesta distancia: el emprendedorismo educativo.

El "emprendizaje" –neologismo que combina *emprender* y *aprender*– se propone generar, tanto en estudiantes como en docentes, la capacidad de aprender a emprender, para que se sientan capaces *por sí mismos,* de generar un trabajo. Ya no el Estado, ya no el sector productivo: los jóvenes. "*No tienen que estar tan pendientes de ingresar al trabajo que otros generen",* decía la funcionaria en dicha entrevista. Los sujetos deben poder desarrollar entonces la capacidad de producir sus propios ingresos. No se trata, sin embargo, de una propuesta para todos los jóvenes. En diferentes documentos periodísticos e institucionales consultados, la funcionaria refiere a los jóvenes que de otro modo *buscarían empleo como cadetes.* El emprendizaje constituye entonces la propuesta para la *juventud pobre*. En los últimos años, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha hecho importantes esfuerzos en la implementación de este tipo de políticas, principalmente de la mano de programas tales como Junior Achievement, "A(EM)prender" o Generación Emprendedora.

4.2. La fundación Junior Achievement

Junior Achievement constituye una fundación económica y de negocios fundada en 1919, en Estados Unidos, por Horace Moses, presidente de Strathmore Paper Co, y Theodore Vail, presidente de AT&T. Su objeto era "enseñar a los empleados, a los aprendices más jóvenes de

sus empresas, cómo funciona la mente de un entrepreneur, que sin nada, sin máquinas, sin herramientas, sin capital, sin materia prima, sin nada, logra desarrollar una empresa".[55] Se trató, en sus orígenes, de un programa para estudiantes de secundaria fuera del horario de clase, con el objetivo de iniciar a los jóvenes en la perspectiva de la "libre empresa".

Como recuerda Imen (2012), el impulso originario para la implantación de JA en la Argentina lo dio Ricardo Zinn, personaje clave de la historia argentina por haber integrado el equipo económico de Celestino Rodrigo, que en 1975 impulsó medidas conocidas como "El Rodrigazo", y que constituyeron la avanzada de las políticas neoliberales aplicadas por Martínez de Hoz a partir del año siguiente. Ricardo Zinn, fundador de JA y su primer presidente, continuaron en el elenco económico gubernamental tras el golpe de Estado de 1976. Los sucesivos presidentes de la entidad fueron: Steven Darch (ING BANK), Santiago Soldati (Sociedad del Plata), Carlos Fedrigotti (Citibank), Guillermo Yeatts (DKA.SA), Alejandro Bottan (General Electric), Enrique Duhau (Administracion Duhau), Claudio Muruzábal de Noris y Pablo Cairoli (Markets Argentina). Entre las instituciones que apoyan la iniciativa se encuentran las siguientes: Universidad del CEMA, UADE, Universidad Torcuato Di Tella, Universidad Empresarial del Siglo XXI y Universidad de Palermo. Otros auspiciantes son los bancos COMAFI, Supervielle, Citi, HSBC, BBVV Caja de Ahorro y Seguro y empresas como Cargill, Monsanto, Motorola y Toyota. Otros grupos que ofician como sponsors son Carrefour, Coca Cola Argentina, Federal Express, General Electric, Ford, Hewlett Packard, Sheraton Hotel de Buenos Aires, Dow Argentina, Deloitte, Esso, Tecpetrol, Fundación Atlas.

Actualmente, sus programas se dictan en 121 países. En Argentina opera desde 1991 y cuenta con sedes en Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Rosario, Salta, Tucumán y Misiones. De esta manera ha alcanzado con sus programas a más de 700.000 alumnos entre 5 y 21 años de edad provenientes de instituciones educativas públicas y privadas de todo el país.[56] El fundador y CEO de Junior Achievement Argentina es Eduardo Marty, autodenominado "luchador por la cultura y las ideas desde hace 25 años". Hijo de padres de "clase media alta y buen pasar", es egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires. Desde su perspectiva, una institución que lo sorprendió "por su exposición política y la agresividad intelectual que reinaba allí". Su padre, un "conservador con ideas liberales" le hizo conocer "la parte de la biblioteca que los

[55] Entrevista a Eduardo Marty BAE, 5/03/2010.
[56] Fuente: http://junior.org.ar/

argentinos no conocen, la angloamericana", que le permitió "discutirle a los chicos del nacional". Las ideas que Marty tomó de esa biblioteca se resumen en: "tenés derecho a la búsqueda de tu propia felicidad, *go for it, impossible is nothing, just do it*, metele pibe, viví tu vida como una aventura, andá a buscar tus horizontes, convertite en el mejor hombre que puedas ser, sacá tus talentos de adentro".[57] Marty es uno de los principales referentes de la fundación en el país y en diferentes intervenciones en medios públicos hace permanente mención al "agotamiento" de la educación argentina: "Mi impresión es que hace diez años la cosa ya no andaba muy bien. Y me parece que es un problema que viene desde hace muchos años. Lo que pasa es que los síntomas de agotamiento del sistema se van acentuando. Eso produce mayor desgaste que, indudablemente, se vuelca en los chicos. Los programas del Ministerio de Educación han tenido muy pocas modificaciones en los últimos cien años".[58]

A partir de la construcción de un diagnóstico de "crisis y agotamiento de la educación", la salida propuesta por la organización es religar la educación y el mundo productivo a través de la formación de jóvenes emprendedores "responsables por su propio destino", en el marco de una concepción más amplia en torno a la expansión del mercado y la vuelta de Estado a una concepción mínima que asegure las condiciones de reproducción del capital. La mirada que construye Marty, así como las líneas de acción de su organización, suponen una profunda redefinición en el rol del Estado y el fortalecimiento de la participación de actores privados en el campo educativo.

Todos los programas de Junior Achievement se proponen transmitir a los alumnos la importancia de desarrollar una actitud emprendedora que incluya: ser responsable por su propio destino; proponerse objetivos claros; actuar en consecuencia, tomando decisiones y asumiendo riesgos. En la página oficial de Junior Achievement se define a sí misma como "una fundación educativa internacional cuya misión es generar en los jóvenes el espíritu emprendedor que les permita alcanzar sus metas, en un marco de responsabilidad y libertad". Más aún, explicitan que "la fundación sigue sembrando en valores y en principios: les enseñamos a nuestros alumnos a ser eficaces, les recordamos que sus mentes sirven a la hora de tomar decisiones. Les enseñamos que la riqueza se puede crear, pensando y tomando riesgos, con actitud proactiva. También procuramos que nuestros alumnos comprendan las re-

[57] Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=RTkyfcEQZFM
[58] Fuente: http://www.lanacion.com.ar/543299-eduardo-marty-los-chicos-no-alimentan-el-cerebro

glas de juego que contribuyan a generar sociedades prósperas y libres".[59] Algunos de los valores que el programa promueve: autoestima, honestidad, integridad, libertad, productividad, responsabilidad y respeto por los derechos individuales. La fundación destina el 70% de sus recursos a escuelas públicas y el 30% a escuelas privadas de todo el país. Financia su funcionamiento a través del aporte voluntario de "pequeños padrinos" y de recursos provenientes de diferentes compañías.

De acuerdo a una entrevista brindada a NewMedia UFM en el año 2013, Magdalena Richards (Directora de Desarrollo Institucional, Fundación Junior Achievement), la fundación cuenta en nuestro país con 22 programas sobre economía y negocios que son dictados por *voluntarios* de las empresas que apoyan a la fundación, una vez por semana. El programa estelar se llama "La compañía", de participación voluntaria fuera del horario de clase, que dura 15 semanas y está dirigido a jóvenes entre 16 y 19 años de edad que buscan llevar adelante "un emprendimiento comercial propio", cumpliendo diferentes roles: obreros, vendedores y accionistas. Al finalizar el programa "liquidan" la compañía y devuelven a los accionistas los dividendos. En palabras de Richards, "los chicos aprenden haciendo y se les siembra la semilla del espíritu emprendedor, por si en el futuro tienen ganas de montar su propia empresa. (…) En este programa emergen los líderes, y los que son más pasivos no participan tanto y simplemente reciben las órdenes". De acuerdo al video institucional de la fundación, la organización se propone transmitir a los alumnos:[60] 1) pensar en grande, 2) ser responsables por su propio destino, 3) proponerse objetivos claros, 4) asumir riesgos, 5) desarrollar la perseverancia, 6) desarrollar la creatividad y la confianza en uno mismo, y 7) educarse en forma constante durante toda la vida.

Desde la fundación, intentan que participe del programa el personal jerárquico de las empresas (mandos medios), "para que haya un involucramiento del mundo empresarial en el mundo educativo. Y que vayan a una escuela pública, vean cómo están y cómo desde su lugar pueden aportar". No es difícil reconstruir las lógicas en que se sustentan estas perspectivas: si cada empresario adoptase una escuela, el sistema educacional mejoraría casi de forma automática gracias a los recursos financieros que los "padrinos" distribuirían y a los principios morales de la casi mágica y todopoderosa filosofía de la calidad total que ellos difundirían en la comunidad escolar (Gentili, 1996).

[59] Fuente: www.junior.gob.ar
[60] Fuente: https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=bnzLuj3SVt8

Una vez que los jóvenes desarrollan un proyecto productivo, lo comercializan en un *shopping*. Posteriormente, participan de un encuentro en la Bolsa de Comercio llamado "Rueda de Capitalización", donde presentan su proyecto a un grupo de empresarios inversores que la fundación invita. A ellos, deben venderles sus acciones en tres minutos. Dice Richards: "Para los chicos este es un momento muy especial, porque es su momento de captación de capital semilla". El razonamiento neoliberal es, en este aspecto, transparente: si los empresarios han sabido triunfar en la vida (esto es, si han sabido desenvolverse con éxito en el mercado) y lo que está faltando en nuestras escuelas es justamente competencia, quién mejor que ellos para confiarnos los secretos necesarios para triunfar (Gentili, 1996).

La fundación cuenta con una dirección administrativa, otra del área educativa, una coordinación de programas de primaria, de secundaria; una coordinación de acción emprendedora, otra de formación emprendedora y asesores externos para programas específicos: de simulación, de proyectos especiales o voluntarios. Los voluntarios convocados participan de un proceso de selección que tiene diferentes requisitos según su área o nivel educativo de inserción (desde sala de 5 años hasta la secundaria), y su tarea implica el trabajo compartido con docentes y la aspiración de incluir los principios y contenidos trabajados en el proyecto institucional. Generalmente, los cursos que brinda JA se vinculan con la generación de empresas (start up), la lucha contra la deserción, el cuidado del medioambiente y los vínculos comunitarios. Los manuales de procedimiento propios del mundo empresarial dan fundamento a la acción pedagógica de la organización, permitiendo "mejorar así el trabajo de coordinación y comunicación con los actores involucrados día a día, ahorrando tiempo y recursos del staff educativo".[61]

Ahora bien, ¿qué hizo posible la expansión de una organización como Junior Achievement en la región? ¿Qué concepciones en torno al derecho a la educación y el trabajo docente asumen, y con qué otras discute? Como acertadamente plantea Pablo Imen (2012), la retórica de Marty y las líneas de acción de la organización tienen destinatarios y sentidos que debemos dilucidar. En primer término, no se hace necesario un gran esfuerzo para comprender que en esta perspectiva los principios de la economía neoclásica organizan los modos de pensar las relaciones entre Estado y sistema productivo en el capitalismo actual. Parte fundamental del pensamiento económico ortodoxo, la perspectiva neoclásica concibe lo social como un amplísimo mercado basado en el

[61] 15 años Generando Espíritu Emprendedor. 1991-2006. Informe Anual 2006. p. 3

principio de la competencia. La economía es entendida en términos de un espacio de intercambio libre, racional y voluntario entre las fuerzas de la oferta y la demanda. Es en este marco que se reconceptualiza la noción de ciudadanía mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compite para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor (Gentili, 1996).

En el mejor de los mundos, el Estado ni siquiera regularía los términos de dicho intercambio: a lo sumo, sería garante de las condiciones de reproducción del capital. Los liberales partidarios del retorno al "libre" funcionamiento del mercado como Marty afirman que la asistencia estatal tendría los siguientes efectos perversos: pone en peligro el libre funcionamiento del mercado en el cual los individuos pueden competir libremente; representan una intromisión en la libertad individual y contribuyen a minar las bases del sistema que ofrece la mayor posibilidad de prosperidad general e integración social (Pavliglianiti, 1997). Para esta concepción, existe una crisis de calidad porque los sistemas educativos latinoamericanos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica interinstitucional flexible y meritocrática. La escuela está en crisis porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los 'usuarios" del sistema (Gentili, 1996).

¿Cómo se expresa esto en el campo educativo? La formación de jóvenes emprendedores tiene, entre sus objetivos principales, la socialización en concepciones económicas, políticas y sociales orientadas a la "generación de riqueza", antes que la discusión en torno a su distribución desigual en el marco del capitalismo actual. Con la poco sofisticada metáfora de "la torta", Marty plantea una suerte de teoría del derrame del siglo XXI: "en la medida en que la actividad sea contractual y voluntaria, eso genera un círculo virtuoso y (...) necesariamente aumenta la torta, y cuando la torta aumenta, aumenta la demanda de mano de obra para fabricar más torta y eso eleva los salarios. A mí me convenció esa idea". Como plantea Imen (2012), más torta no significa una porción para cada quien: más riqueza no es sinónimo de su distribución si no hay Estado asegurando derechos y cerrando la brecha de desigualdad.

Sabe Marty que en América Latina la implantación de la versión ortodoxa de su retórica encontraría rápidas y fuertes resistencias, espe-

cialmente, frente a la idea de la desarticulación del sistema de educación público y su reemplazo por un mercado educativo organizado en torno a la libre competencia de las instituciones: la privatización, sin más vueltas. Por ello, también plantea otras formas (más sutiles, tal vez) de ampliar los márgenes de participación del sector privado (que él representa) en el sector público.

El modelo de JA expresa un proyecto profundamente reaccionario en términos filosóficos, ideológicos y teóricos; inaceptable desde el punto de vista pedagógico e insostenible desde una perspectiva ética (Imen, 2012). La expansión de este tipo de organizaciones e iniciativas en el campo educativo constituyen reconfiguraciones del derecho a la educación hacia su sentido individual, que van de la mano de concepciones más amplias que sostienen una concepción negativa del Estado. El Estado queda limitado a puro instrumento de realización de los fines individuales. JA constituye una expresión de las tendencias neoconservadoras en este nuevo siglo, al plantear modos de pensar lo social y lo educativo en un marco más amplio de crítica a las múltiples intervenciones del Estado. Propone, en definitiva, transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado; negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores (Gentili, 1996).

4.3. El programa A(EM)prender

En esta misma línea, "A(EM)prender" es un programa educativo gratuito, diseñado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en conjunto con la Dirección General de Emprendedores y el equipo de “Eco Debate Joven”, que tiene como objetivo fomentar el espíritu emprendedor en los estudiantes de secundaria. A(EM)prender*” se propone explorar y abordar estas temáticas, con una metodología basada en casos prácticos, permitiéndoles a los estudiantes contar con los recursos intelectuales necesarios para, de forma efectiva, poder materializar sus ideas, potenciando su espíritu emprendedor*”. El programa consta de 3 clases de 80 minutos cada una. Las mismas están dirigidas a estudiantes de tercero a sexto año y pueden tener una frecuencia semanal o mayor, dependiendo de los requerimientos de cada colegio. Los estudiantes reciben capacitaciones en “Economía Creativa”, “Design Thinking”, nociones básicas de propiedad intelectual, oratoria, liderazgo, técnicas de innovación, métodos de organización, análisis de

emprendimientos exitosos, distintos modos de financiamiento, entre otros contenidos. Este programa busca que los estudiantes "vivencien el conocimiento" y una vez finalizadas las capacitaciones puedan utilizar lo aprendido para desarrollar sus propios emprendimientos. El programa también busca formar a los docentes con herramientas de emprendedorismo, para que puedan fortalecer los conceptos adquiridos por los estudiantes durante todo el año. Se articula con la Dirección General de Emprendedores del GCBA, dependiente de la Subsecretaría de Economía Creativa, y compone una rama dentro del Ministerio de Desarrollo Económico. Entre sus objetivos principales, podemos mencionar el de fortalecer y potenciar el proceso de creación y puesta en marcha de nuevos emprendimientos, y el de diseñar acciones tendientes a promocionar el desarrollo económico integral de la Ciudad, desde una perspectiva productiva y sustentable. En su sitio web, el programa presenta una serie de preguntas entre las cuales figura "*¿por qué capacitar a mis alumnos en emprendedorismo?.* Asimismo, plantea que "*la economía del S. XXI requiere ciudadanos capaces de generar su propio empleo y generar nuevas fuentes de trabajo. Cambios culturales y económicos desafían a la persona a tomar un rol activo en la sociedad: entender las necesidades, resolver problemas y desarrollar su creatividad se vuelven herramientas cruciales. Cada nuevo proyecto que nace es un desafío que nos trae experiencia y auto conocimiento de quiénes somos y qué queremos. Un emprendedor, es una persona que asume el riesgo de poner su capital humano al servicio de sus deseos, y para este cambio de paradigma debemos estar preparados y formar a nuestros jóvenes".*

Es importante destacar que, en la gestión del programa, participa la organización EIDOS (*Acción social + consultoría educativa*), que trabaja desde hace más de 10 años *"en la creación, desarrollo y ejecución de programas y políticas públicas orientados a fortalecer aptitudes y talentos individuales, y a potenciar la capacidad de generar soluciones en las nuevas generaciones de jóvenes nacidos en la era de la información: "los millennials".* Su "misión" es "*ser proveedores de oportunidades para las nuevas generaciones, guiados por la visión de una realidad donde cada individuo pueda ser un agente de cambio activo y colaborativo".* Entre las principales líneas de trabajo de la organización, es posible mencionar: *Pedagogía EIDOS* (aprendizaje y empoderamiento a partir de la vivencia de conocimientos), y *Youth Labs* (laboratorios de ideas destinados al desarrollo de soluciones integrales a problemáticas).

4.4. El "espíritu emprendedor" en el Diseño Curricular de CABA

Además de estos programas, el Ministerio de Educación de la CABA ha llevado adelante, en el último año, un intenso proceso de reforma de la escuela secundaria, que incluye entre sus propuestas el emprendedorismo como valor a promover a través del sistema educativo. En marzo de 2014, a través de la Resolución 1.346, el Ministerio de Educación del GCBA aprobó el Diseño Curricular (DC) para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estableciendo ocho aptitudes consideradas objetivos troncales; es decir, metas que todos los egresados del Nivel Secundario deben alcanzar: *"dichas aptitudes pueden definirse como los recursos cognitivos y comportamentales que debería adquirir el alumno en el trayecto de su educación media para enfrentar las demandas de los estudios superiores, la vida laboral y la realización profesional. Estas aptitudes son capacidades y disposiciones complejas que están integradas por funciones generadoras de posibilidades cognitivas, destrezas, habilidades y competencias*". Asimismo, se propone para el perfil del egresado la adquisición de las siguientes aptitudes:[62]

1. Comunicación.
2. Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad.
3. Análisis y comprensión de la información.
4. Resolución de problemas, conflictos.
5. Interacción social, trabajo colaborativo.
6. Ciudadanía responsable.
7. Sensibilidad estética.
8. Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo.

En el marco de estas habilidades, el documento plantea la formación en diferentes *competencias;* entre ellas, la creativa, vinculada con la capacidad de: inventar, anticipar, improvisar, "exaptación", imaginar alternativas, liderazgo, asociar ideas por función, desarrollo de competencias para evitar conductas repetitivas y aceptar la novedad, competencia para la reacción inmediata frente a un obstáculo, apreciar la singularidad de una situación, intuir formas o esquemas nuevos para reorganizar materiales de trabajo e imaginar diferentes soluciones para un problema. Para esta función, el DC plantea una serie de propuestas de trabajo para el área que recuperan los principios del emprendedorismo

[62] Reelaboración a partir de Learning Metrics Task Force (2013). Toward Universal Learning. What Every Child Should Learn. Informe Nº 1. UNESCO-Center for Universal Education at Brookings.

que señaláramos anteriormente: 1) utilizar el método de proyectos para permitir a los estudiantes diseñar e implementar proyectos referidos a prácticas lúdicas, gimnásticas, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente, en la institución y en la comunidad; y 2) asignar proyectos que permitan el desarrollo del espíritu emprendedor a partir de la búsqueda de propuestas y planes para la gestión de diversos emprendimientos (sociales, culturales y comerciales).

Es importante detenerse en la difusión renovada de la pedagogía de las competencias, que si bien no es novedosa en el campo educativo (recordemos el protagonismo que ganó esta perspectiva en los discursos reformistas en la región durante la década del ´90), resurge con nuevos bríos. De alguna manera, el documento presenta a las *competencias* como referencia y medida de los aprendizajes de los estudiantes. En el contexto actual, se asocian con la apropiación de los principios del emprendedorismo. Recordemos que no hace mucho el Ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, propuso -en su presentación ante el Senado- que todos los jóvenes del secundario contaran con formación en "emprendedorismo" para poder generar sus propios puestos de trabajo, resaltando que hay que formar emprendedores no sólo desde la lógica empresarial sino asociado a la capacidad de tomar decisiones autónomas. El actual director del INET, Gabriel Sánchez Zinny, en un artículo publicado hacia fines del 2015, aludía a la denominada "brecha de competencias" (*skills gap*) para dar cuenta de la distancia entre lo que los estudiantes han aprendido y lo que les demanda el mercado de trabajo, destacando, desde su perspectiva, que los jóvenes en casi todos los países están descubriendo que carecen de las habilidades para moverse en la economía mundial moderna.

Así, el desarrollo de un *espíritu emprendedor* constituye no sólo un contenido específico de la formación, sino una aspiración más amplia del sentido del nivel en un proyecto más amplio de país. La Nueva Escuela Secundaria (NES) contempla en su currículum contenidos transversales: desarrollo sustentable, educación digital y medios, formación para la ciudadanía, creatividad y pensamiento crítico, habilidades para el siglo XXI, capacidades emprendedoras. Esta perspectiva política moviliza una particular concepción de sujeto, que se enmarca en orientaciones más amplias de UNESCO y otras agencias internacionales para las cuales la educación se presenta como decisiva para el logro de la integración en un mundo globalizado y en la adquisición de algunas competencias relevantes tales como: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Para lograr estas competencias, la Nueva Escuela Secundaria destaca la enseñanza de

idiomas, el desarrollo de una visión global que permita formar ciudadanos capaces de interactuar y dialogar en el mundo como respuesta al desafío de preservar la identidad personal y local. Además, la formación de una conciencia ambiental tendiente al cuidado del planeta y a la búsqueda de un desarrollo sustentable, el respeto por los derechos humanos, la capacidad de emprender, innovar y el desarrollo de las propias capacidades constituyen los temas transversales en la formación brindada por la escuela.

El Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con un documento específicamente destinado al desarrollo de la perspectiva pedagógico-política de la inclusión del *emprendedorismo* como contenido transversal. El documento plantea: "*surge la propuesta de incorporar Emprendedorismo en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales de los estudiantes que les posibiliten enfrentar retos inciertos y complejos y desarrollar competencias emprendedoras e innovadoras"* (Diseño Curricular - Emprendedorismo[63]). De algún modo, este diseño expresa una reconfiguración del sujeto pedagógico de la escuela secundaria, en este caso orientado a la formación de jóvenes *proactivos* capaces de "*enfrentar las demandas de los estudios superiores, la vida laboral y la realización profesional, las cuales coinciden con las buscadas en la formación de un emprendedor".* La normativa busca reconciliar dos dimensiones o aspectos de la formación a los que denomina *objetivos académicos* y de *intervención social.* ¿De qué manera? Al construir proyectos productivos, se busca que los jóvenes "*tomen conciencia de sus propias habilidades y talentos".* Una vez más, la pedagogía de la meritocracia y el *desarrollo de talentos* se hace lugar, al depositar, en los jóvenes, la responsabilidad por su inserción en el sector productivo y, en la escuela, por garantizar las condiciones para que esto suceda. En esta línea, la formación del *espíritu emprendedor* supone el desarrollo de una serie de "aptitudes" tales como la autosuficiencia y el trabajo en equipo; promoviendo de esta manera "*el desarrollo de un ecosistema de trabajo, donde todos los agentes sean parte fundamental del proyecto, dentro de una dinámica de trabajo colaborativo y de producción colectiva, donde todos enriquezcan con su labor la tarea de otros".* La pedagogía del talento individual organiza los modos en que el documento curricular

[63] Este documento fue publicado por la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Curríiculum Texto incluido en Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico y Ciclo Orientado del Bachillerato (2015).

piensa a los jóvenes y sus modos de estar en la escuela: "diseñar e implementar un proyecto de acuerdo con los intereses, las capacidades y los talentos individuales", y "ejercitar las habilidades propias del emprendedor: trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, compromiso, visión de futuro, pensamiento positivo", son algunos de los objetivos de aprendizaje mencionados en el Diseño Curricular.

La fundamentación que desde el Diseño Curricular se despliega para inscribir el *emprendedorismo* como contenido formativo de la escuela secundaria echa mano a una cuestión largamente impulsada desde los sectores neoliberales en educación: el desarrollo de competencias. Se busca, así, que cada joven pueda "desplegar su potencial de aprendizaje" en escuelas que impulsen iniciativas mediante el desarrollo de los contenidos de algunas unidades curriculares (asignaturas, seminarios, talleres, proyectos de la formación general y de la formación orientada), y/o en un espacio específico (EDI), y/o por medio del acompañamiento de profesores por cargo como tutores de los alumnos, y/o en propuestas *ad hoc* institucionales (jornadas, actividades transversales, etcétera). Lógicamente, para alcanzar estos objetivos, el modelo de la NES en CABA especifica una serie de contenidos que, en su gran mayoría, se alejan de los acordados en las resoluciones del Consejo Federal de Educación vinculadas al modelo de escuela secundaria deseado:

- Conceptualización y reflexión sobre cuál es la importancia de ser emprendedor: su responsabilidad, su impacto en la comunidad. Análisis de emprendimientos que han tenido impacto positivo en la comunidad desde sus aspectos sociales, económicos y/o culturales.
- Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad: postura personal y original respecto de una problemática determinada, análisis de la información sobre la base de los conocimientos y saberes disponibles.
- Herramientas para la detección de problemas, demandas u oportunidades de mejora y estrategias de abordaje comprometido y sustentable. Necesidades del entorno; posibles emprendimientos para su solución.
- Análisis de las características, las actividades y la diversidad económica, social y cultural como parte del ecosistema del que forman parte la escuela y el barrio.
- Liderazgo: comprensión y compromiso con el entorno, iniciativa creativa, toma de decisiones, comunicación y trabajo en equipo,

empoderamiento, resiliencia, capacidad de delegar, comprender y confiar en las capacidades del equipo.

- Autoconocimiento como habilidad indispensable del emprendedor: capacidades personales e intereses. Rasgos de personalidad. Test de temperamentos. Talentos.
- Diseño y planificación de un proyecto. Selección de la mejor idea pensada; diseño y planificación de las acciones para implementar su emprendimiento: objetivos claros, planificación y orientación de actividades, monitoreo y evaluación, impacto en la comunidad, administración de recursos, contabilidad, trabajo en equipo.
- Herramientas de creatividad e innovación. Construcción de un emprendimiento sustentable. Recursos necesarios y administración de los mismos. Motivación, esfuerzo y organización.
- Habilidades de comunicación para el trabajo conjunto: la escucha activa. La conducta asertiva. Proactividad.
- Manejo del tiempo: objetivos, planificación de tareas, cronograma, calendario. Manejo deficiente del tiempo y sus consecuencias.
- Resolución de problemas y conflictos, interacción social y trabajo colaborativo mediante el trabajo participativo y el diálogo.
- Ciudadanía responsable: ejercicio de la ciudadanía como una práctica social fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derechos y obligaciones y del Estado como responsable de su efectiva vigencia. Conciencia de los valores, las responsabilidades, las obligaciones y los derechos como ciudadanos del país y del mundo.

Ahora bien, en lo que respecta a los modos a través de los cuales se propone trabajar el emprendedorismo como contenido transversal de las escuelas, el Diseño Curricular ofrece cuatro alternativas, de las cuales debe seleccionarse al menos una. A saber: 1) formar parte de uno o más espacios curriculares de la formación general (Química, Matemática, Formación Ética y Ciudadana, etcétera), 2) formar parte del espacio curricular Proyecto de quinto año, 3) destinar un EDI (Espacio de Definición Institucional) para el desarrollo de talleres, jornadas y/o seminarios y 4) utilizar las horas institucionales o las horas de los profesores por cargo, quienes podrían desempeñarse como tutores de actividades emprendedoras que los alumnos lleven a cabo. El documento sugiere, además, que cada docente lleve adelante un programa de evaluación que contemple las siguientes características: la evaluación de distintos

tipos de aprendizaje (conocimientos, procedimientos, habilidades, etcétera); la evaluación del proceso de aprendizaje; la inclusión de situaciones de evaluación de inicio, formativa y final; la utilización de diversas propuestas de evaluación (trabajos prácticos y presentaciones, coloquios, portfolios, análisis de casos, matrices de valoración).

La idea de *espíritu emprendedor* en clave de una competencia a ser desarrollada es el modo en que la Unión Europea se ha referido al tema, en un sentido similar a "actuar autónomamente" (OCDE) o "autonomía e iniciativa personal" (LOE). El Programa Educación y formación 2010 de la Comisión Europea y, dentro de éste, del Grupo de Trabajo B "Competencias Clave", define el "Espíritu Emprendedor" (*entrepreneurship*) como: "capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)". Incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas), marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito. Conlleva el conocimiento de oportunidades existentes, con el fin de identificar las más adecuadas para los propios proyectos personales, profesionales y/o de negocios. Las destrezas que conforman esta competencia son: 1) planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar. Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos, 2) habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo, 3) ser capaces de identificar las virtudes (o puntos fuertes) y debilidades de uno mismo, 4) habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios; y 5) habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesario.

El emprendedorismo como contenido transversal de la formación de los jóvenes en la escuela secundaria se encuentra extendido en los países anglosajones, y es desde allí que la CABA importa la propuesta. También, a las agencias que prestan (mediante contrataciones y convenios) servicios de consultoría y prestación directa del servicio en la jurisdicción. En noviembre de 2013, por ejemplo, Singularity University (SU) -el famoso centro de estudios auspiciado por Google y la NASA que funciona en el corazón de Silicon Valley, en Estados Unidos-, estuvo presente en INNOVATIBA, invitado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. "Si la Argentina quiere ser parte de los países que lideran el mundo tenemos que estar al frente en todo lo que es innovación, creatividad y desarrollo tecnológico", aseguró el entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hoy presidente de la Nación, Mauricio Macri y ratificó el compromiso de la "ciudad

en seguir impulsando ámbitos de interacción para que los avances de la tecnología tengan cada vez incidencia más directa en una mejor calidad de vida de la gente". Esta primera jornada de INNOVATIBA contó también con la presencia de Rob Neil, CEO y socio fundador de Singularity University, quien exhortó a trabajar en pos de lograr una conjunción de esfuerzos que "una a los gobiernos, los emprendedores, las corporaciones y las universidades" y remarcó que "ese es el camino que hay que seguir para favorecer y estimular la creatividad tecnológica".

La presencia de Singularity University es un ejemplo, entre otros, de la importación de lógicas empresariales anglosajonas por parte de la *nueva derecha.* En abril de ese mismo año, varios empresarios argentinos viajaron junto a directivos del ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a Estados Unidos, donde formaron parte de distintos cursos de la SU. Entre 15 y 20 empresarios viajaron a Silicon Valley, junto con funcionarios del GCBA. "La idea es poder conseguir empresas, personas u organismos públicos que puedan querer armar cursos de Singularity University en el país (como hizo Globant hace un par de semanas) o enviar grupos a cursos a Estados Unidos (como el que acabamos de organizar)", sostuvo Santiago Bilinkis en un medio local. En junio del corriente año, el Ministro de Educación de la Nación, Esteban Bullrich, fue invitado a disertar sobre el futuro educativo en Sillicon Valley, estrechando los lazos con esta institución.

El GCBA llevó adelante, en 2016, la cuarta edición de ImpaTec: un concurso que *"identifica, potencia y premia el talento innovador argentino"*. La iniciativa lanzada por el GCBA, "Socialab" y "Singularity University" busca *"encontrar a los emprendedores más innovadores y creativos para resolver los principales problemas sociales del país".* El objetivo del concurso es premiar a un emprendedor destacado que posea experiencia de trabajo en proyectos con impacto social y uso de tecnologías; *capacidad de liderazgo en proyectos innovadores y gestión de equipos de trabajo, así como habilidades emprendedoras.* El ganador de ImpacTec obtiene una beca para viajar a Singularity University y asistir al "Graduate Studies Program (GSP)", un programa que *empodera a sus participantes con las herramientas, conocimiento y habilidades para impactar positivamente en billones de personas.* El portal del GCBA presenta a SU como una institución "reconocida en el mundo entero por su enfoque innovador sobre los últimos avances tecnológicos y sus posibles aplicaciones para afrontar los grandes desafíos del futuro. Es una universidad no tradicional que, a través de programas educativos, alianzas innovadoras y aceleración de proyectos busca capacitar, inspirar y ayudar a líderes, empresas, instituciones, inversores, ONGs y go-

biernos a comprender que las tecnologías cambian exponencialmente y tienen un enorme potencial para impactar positivamente en la vida de millones de personas. A través de programas de posgrado, futuros líderes, empresarios y tecnólogos se reúnen para trabajar en soluciones de tecnología basadas en los desafíos globales".

Detrás de estos debates -o antes que cualquier otra cosa-, están las disputas por el sentido que adquiere la escuela secundaria en el escenario actual; y, más aún, está la disputa por la definición del conocimiento y los saberes considerados relevantes en cada momento histórico. La determinación respecto a qué deben saber los estudiantes, cuál es el rol de los docentes en estos procesos, qué tipo de vinculaciones guarda la escuela secundaria con el sector productivo y el papel del Estado como garante del derecho a la educación de los jóvenes en un contexto de extensión de la obligatoriedad, no es una batalla menor.

CAPITULO 5

LAS TENDENCIAS PRIVATIZADORAS EN LA FORMACION Y EL TRABAJO DOCENTE

En los últimos años, gran parte de los debates y políticas del campo educativo se han orientado hacia un tema fundamental para los gobiernos de la región: la formación docente. No se trata, obviamente, de una novedad. Desde la década del ´80 se han extendido numerosas críticas a los modos de regulación y organización del trabajo docente: intelectuales, políticos y *think tanks* difundieron, con relativo éxito, la idea de que es urgente reestructurarlo, al tiempo que el sector productivo cuestionaba la rigidez de los sistemas educativos para adaptarse a los requerimientos flexibles del mercado de trabajo. La implementación de procesos de reforma estructural consideró a la formación docente como uno de los aspectos clave de la llamada transformación educativa, de la mano de los procesos de profesionalización. La retórica de la NGP ha sido muy incisiva a la hora de deslegitimar el trabajo docente y el rol que los maestros deberían jugar para democratizar la educación. Las y los docentes y sus sindicatos son caracterizados como poco innovadoras/es y resistentes al cambio, se entronizan valores de autonomía profesional y se plantea la necesidad de un nuevo régimen de rendición de cuentas y herramientas de gestión.

Este capítulo explora la relación entre la NGP y las tendencias privatizadoras en el campo de la formación y el trabajo docente. En un primer apartado, se mencionan y desarrollan los principios de la NGP orientados a la regulación de la formación y el trabajo docente en América Latina, en términos de poder situarlos en el marco de una *agenda regional de reforma.* Posteriormente, se da cuenta de las principales políticas educativas en que se traducen dichos principios. Entre otras cuestiones, veremos que muchas de las políticas que vienen ganando fuerza en la región recuperan y recrean -de modos diversos- los principios de la NGP para el campo educativo.

5.1. Procesos de privatización en la formación docente

El proceso de transformación educativa impulsado en la región durante la década del ´90 se inscribió en un proceso más amplio de reforma estructural del Estado, de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales. La implementación de la reforma neoliberal en educación redefinió el trabajo docente; trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones, a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011).

La consolidación de gobiernos de nuevo signo a principios del siglo XXI, significó para la región una nueva etapa en términos de disputa (en algunos casos, más a nivel retórico que desde las políticas concretamente implementadas) al consenso reformista de Washington y la recuperación del Estado en su rol principal como garante del derecho a la educación. Esta paulatina recuperación de la centralidad de la política como regulador de la vida social fue sostenida desde un conjunto de políticas públicas que buscaron ampliar los márgenes de democratización del sistema educativo, aunque en un escenario de persistencia de muchos problemas históricos (la fragmentación educativa, principalmente).

Ahora bien, la ampliación de la cobertura del sistema fue acompañada, en el transcurso de las últimas décadas, por políticas de diverso signo, que implicaron modos específicos de regulación estatal y articulaciones con otros actores del sistema en sus procesos de definición y gobierno. En primer término, podría afirmarse que, a partir de la década del ´90 se ha impulsado una agenda global y regional desde organismos internacionales, fundaciones, grupos de trabajo promovidos desde estos organismos y técnicos ministeriales que articularon una serie de demandas de profesionalización docente y progresiva autonomía del trabajo en relación a políticas más amplias. La NGP, como paradigma y expresión de una reforma del Estado más amplio, orientó gran parte de esa agenda al sostener, para el campo educativo, líneas de acción orientadas a la definición de nuevos criterios para la carrera laboral de los docentes y de mecanismos de acreditación y conformación de estándares nacionales e internacionales; al establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes y los aprendizajes de sus alumnos medidos de forma estanda-

rizada y la introducción de mecanismos y estímulos de diverso tipo para volver “atractiva” la profesión docente. Todas estas propuestas buscaron instalar nuevos modos de regulación de la formación y el trabajo docente que, a diferencia de los modos de regulación típicamente burocráticos que apelaban a la docencia como categoría social homogénea, se organizaron en nuevas formas que interpelan a la docencia como individuos libres que construyen su propia carrera y destino profesional (Feldfeber, 2007).

El discurso de la profesionalización, extendido en la década del ´90 principalmente a partir de la instalación en nuestro país de la Red Federal de Formación Docente Continua, fue un organizador de las políticas para el sector impulsada desde diferentes jurisdicciones y es hoy reapropiada y lanzada bajo nuevos términos en un proceso más amplio de desestructuración de muchas de las políticas impulsadas en la última larga década. Entre otras cuestiones, construye un diagnóstico desalentador respecto de las cualidades de la fuerza de trabajo docente actual para hacer frente a “los desafíos de esta nueva etapa” y avanza en la necesidad de profesionalizarla a partir de la difusión de un conjunto de competencias y saberes definidos a tal fin desde los niveles centrales. La retórica profesionalizante se acompaña por lo general de propuestas que tienden a la descalificación de los saberes pedagógicos al mismo tiempo que se interpela a los docentes desde su posición individual. Los incentivos y la evaluación constituyen, tal vez, unas de las líneas de política más fuertemente difundidas donde la lógica de mercado y los modelos de flexibilización laboral orientan gran parte de las propuestas para el sector.[64]

La capacitación así entendida y difundida en el período neoliberal de los años ´90 se instituye, dejando al menos dos huellas muy fuertes que van a perdurar en los años siguientes, condicionando la formación y el trabajo docente hasta la actualidad. Por un lado, se implanta la idea de que “la introducción de mecanismos empresariales tendría impacto positivo en la "calidad educativa". Desde aquí, el rendimiento laboral do-

[64] La preocupación por la profesionalización constituye un tópico recurrente en las intervenciones que el actual ministro Esteban Bullrich hace en torno al trabajo y la formación docente: “*Creo que el eje para transformar la escuela, hoy, es una actualización de los docentes. Este año vamos a trabajar para que en la paritaria debatamos mucho el tema de la calidad. (…) Cuando nos pongamos de acuerdo en cómo es un buen docente, que sepa lo que pasa en el mundo, que sea capaz de transmitir conocimientos a los chicos, que sea un referente dentro del aula, tenemos que coordinar cómo se hace esa actualización. Y esto tiene que estar reflejado de alguna manera en el salario. Hay una reforma interesante que estoy estudiando, que es la que está haciendo el presidente (Rafael) Correa en Ecuador con los docentes: los que hacen un esfuerzo para mejorar ven reflejado ese esfuerzo en el salario*” (Página12, 12/1/2011).

cente estaría directamente asociado a la imposición de mecanismos de diferenciación salarial según criterios que suelen utilizarse en las empresas como la "evaluación de desempeño" y la capacitación. En otros términos, tales "estímulos externos" operarían como un factor relevante en el mejoramiento del trabajo docente." (Imen P., 2007). La formación docente impulsada desde la reforma educativa neoliberal fue significada por la docencia como una presión y acreditación para poder seguir permaneciendo al sistema educativo. Alejandra Birgin (1999), lo expresaba claramente al plantear que "uno de los modos de ´no quedar afuera´, tanto en sentido material (por la exigencia de nuevas credenciales para el puesto de trabajo) como simbólico (para estar ´a tono´ con las transformaciones)". En el mismo sentido, la capacitación terminó convirtiéndose en una necesidad para la conservación del puesto de trabajo, lo que, a su vez, "se volvió un negocio muy rentable de particulares y asociaciones mediante nuevas publicaciones, carreras complementarias y cursos de posgrado, en un mercado poco regulado y favorable a la realización de negociados varios" (Pineau, 2012).

La Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 estableció que "la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as" (Art. 71º). En esta línea, considera que la formación docente es parte constitutiva del Nivel Superior y supone no sólo la formación inicial sino también la formación docente continua, el apoyo pedagógico y la investigación educativa.

Entre los objetivos de la política de formación docente a nivel nacional, la LEN destaca el de "jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación". En este marco, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo regulador en el ámbito nacional responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y el resto de los niveles del sistema educativo y resguardar el cumplimiento de las regulaciones que orientan el sistema de formación docente. De este modo, la creación del INFoD implicó la progresiva consolidación de

una nueva institucionalidad del sector en el marco de una construcción federal: cuenta con la asistencia y el asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación nacional, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

Durante casi 10 años, el INFoD se ha consolidado como un actor clave en la construcción de modos de regulación de la formación docente que disputaron sentido con muchos de los postulados principales del discurso de la profesionalización docente, en pos de la perspectiva del denominado desarrollo profesional. En esta línea, durante los últimos años, se ha asistido a un crecimiento y difusión inéditos de propuestas de formación docente gratuitas, sostenidas desde el presupuesto público e impulsadas en el marco de acuerdos federales con otros actores del sistema, como institutos de formación docente, universidades nacionales y sindicatos docentes.

La creación del Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio “Nuestra Escuela” constituyó uno de los principales hitos en materia de formación docente de los últimos años. Se trata de una iniciativa federal impulsada desde 2014, que logró plasmar las condiciones de derecho para la formación gratuita, universal y en ejercicio de todos los docentes del país. Este programa se constituyó en la respuesta del Estado frente a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que un instrumento para contribuir a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. En procura de ello, “Nuestra Escuela” fue aprobado unánimemente por el Consejo Federal de Educación (organismo que reúne a todos los ministros de educación de nuestro país), y refrendado en el acuerdo paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional, entre los que se encuentra CTERA, la organización que nuclea a la mayor cantidad de docentes de todo el país.

Para su concreción, en este programa se definieron dos instancias complementarias de trabajo. Un "Componente Institucional", que incluye a todas las escuelas de gestión estatal y privada, desarrollado en tres cohortes a lo largo de tres años y orientado al establecimiento gradual de un dispositivo de formación permanente, universal y en ejercicio. En segundo término, un "Componente Específico", centrado en la profundización temática de acuerdo las características de los cargos, disciplinas, niveles y/o modalidades en los que se desempeña cada docente. Se trata de propuestas formativas brindadas por la Nación y las jurisdicciones, las universidades, los sindicatos, los institutos de formación

docente, los organismos científicos, etc. Ambos recorridos suponen la materialización de lecturas complementarias de la realidad educativa, como también el trabajo de interpelación y valoración del posicionamiento docente sobre las prácticas escolares desde una perspectiva integral.

Sin embargo, estas diferentes líneas de trabajo del programa Nuestra Escuela (y, en términos más amplios, de muchas otras a cargo de diferentes áreas del INFoD) han sido objeto de una profunda reorientación a partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015. Esta reorientación conlleva el avance del sector privado a través de la tercerización de la formación docente hasta entonces principalmente financiada y sostenida desde ámbitos públicos. Tanto desde el INFoD como más ampliamente desde el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se vienen incluyendo en la mesa diversos actores propios del mundo privado, empresarial y del campo de las fundaciones, que cobran cada vez más protagonismo en las diferentes mesas de discusión.

Este proceso de tercerización presenta, como mínimo, dos aspectos centrales para analizar: en primer término, el Estado toma a su cargo la formación en ejercicio o posinicial y, a la vez, deja abierta la posibilidad a la iniciativa privada para "ofrecer" determinadas propuesta de capacitación que, en el marco de los formatos reconocidos, introducen criterios y perspectivas que no siempre se inscriben en el campo de los derechos y de la educación como derecho social, sino, por el contrario, fomentan y afianzan la perspectiva meritocrática en el marco de la idea de la educación como un "servicio" y la formación como instancia individual. Segundo, las propuestas de formación privada, tal como ha ocurrido en diversos momentos, son financiadas en su mayoría por los propios trabajadores/as de la educación, sufriendo no sólo una afectación salarial, sino también una precarización laboral, dado que, en su mayoría, la formación en ejercicio se realiza fuera de las horas reconocidas laboralmente. Este proceso de mercantilización del conocimiento ligado a los criterios meritocráticos abre un campo propicio dentro del espacio público para que las empresas y las ONGs realicen negocios y obtengan lucro con la "capacitación".

En Argentina, el anuncio del Ministro de Educación de la Nación, Esteban Bullrich, acerca de la creación del Instituto Nacional de Evaluación, también se articula con las políticas destinadas a establecer nuevos mecanismos de regulación de la formación y del trabajo docente. Es importante destacar que se trata de una iniciativa que el macrismo logró imponer en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuando Bullrich tenía a su cargo la cartera educativa de la jurisdicción. En agosto de 2014, con

38 votos del PRO, casi todo el bloque UNEN y Confianza Pública, el macrismo logró imponer en la Legislatura porteña la creación del Instituto de Evaluación para las escuelas de la Ciudad,[65] a cargo de un Director Ejecutivo elegido por concurso y acompañado por un Consejo de 11 miembros, donde participan los gremios. En el proyecto de ley original enviado por el Ejecutivo al Parlamento (Expediente 65.312/13), el Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa sería un ente autárquico en el ámbito del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con la misión de "contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad educativa de todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada" (Art. 3º). Para esto, el instituto realiza "la evaluación sistemática y periódica del nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, de la formación y desempeño docentes, del funcionamiento institucional del sistema educativo y del impacto de las políticas educativas del Ministerio de Educación". Entre las funciones del organismo, el proyecto planteaba, en su artículo 5º, "evaluar los aprendizajes de los alumnos, la práctica docente y el desarrollo de la gestión de las instituciones educativas en todos los establecimientos educativos, niveles y modalidades que dependan del Ministerio de Educación".

Al momento del cierre del presente informe, el poder ejecutivo, a través de los legisladores afines al proyecto neoconservador, habían presentado en el Senado de la Nación, un proyecto de ley para la creación de un Instituto Nacional de Evaluación,[66] "autónomo", que contaría "con personería jurídica propia, patrimonio propio y autonomía administrativa, técnica y operativa" y que tendría "potestad para dictar su organización interna"; algo así como una fundación u organización no gubernamental para hacerse cargo de la evaluación de los docentes y los estudiantes argentinos. Una estructura que habilita la posibilidad del financiamiento de organismos internacionales que podrían direccionar e influir sobre las políticas de evaluación desde las perspectivas que hoy se imponen, a nivel mundial, como tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación.

La creación de este instituto debe poder leerse en una trama más amplia de las políticas posneoliberales, en relación a la formación docente. Por varias razones, entre ellas, la necesidad de revisar cuáles son las

[65] Votaron en contra 21 diputados (Frente para la Victoria, Movimiento Socialista de los Trabajadores, Frente de Izquierda y de los Trabajadores, Nuevo Encuentro, Verde Alameda y Partido Socialista Auténtico).

[66] Expediente 7372-D-2016, proyecto de creación del Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa - IECEE -

condiciones que ofrece la jurisdicción para el efectivo acceso y goce del derecho a la formación por parte de los trabajadores docentes. A contrapelo de los programas federales con acuerdo paritario, como el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" (del cual la Ciudad de Buenos Aires participó poco y nada), la jurisdicción viene marcando un ritmo propio orientado a refundar sobre nuevas bases los espacios institucionales y lineamientos políticos para la formación de docentes y directivos en ejercicio.

Hasta hace relativamente poco, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires era de las pocas (si no la única) jurisdicción del país que contaba con un espacio de formación y capacitación docente propio, como el Centro Pedagogías de Anticipación (CePA). Creado en 1980, desarrolló actividades orientadas a la formación docente en servicio y fuera de servicio, principalmente a través de carreras de postitulación o especializaciones, acompañamiento a equipos directivos, cursos, talleres, producción de materiales pedagógicos, investigación, entre otros. Sin embargo, durante los dos primeros años de gestión macrista, la oferta de cursos regulares disminuyó ampliamente: de 435 en 2008 a 391 en 2009. Tomando en consideración que en 2007 se brindaron 463 cursos, esos dos años implicaron 70 cursos menos, lo que supuso, además, dejar sin trabajo a numerosos docentes capacitadores. La cifra resultaría mayor si contempláramos la gran cantidad de cursos que cerraron por haber contado con pocos inscriptos, en tanto la normativa estipulaba un mínimo de 15 cursantes para su dictado.

En los últimos años, el espacio otrora privilegiado para el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio (CePA), ha sido objeto de una profunda reforma. El nuevo espacio que pasó a llamarse *Escuela de Maestros (innovación y práctica para el aprendizaje),* "un espacio del GCBA dedicado al desarrollo profesional docente" se define, de acuerdo con su sitio web, por "la excelencia académica en un entorno de trabajo colaborativo que reivindica el rol profesional del docente y apunta al perfeccionamiento y la innovación en la investigación y prácticas de enseñanza y aprendizaje en base a las necesidades y la demanda de habilidades para el siglo XXI". En la actualidad, las principales líneas de trabajo del organismo giran en torno a las siguientes cuestiones: carrera docente y liderazgo, futuros docentes, evaluación y reflexión de la práctica, laboratorio de innovación de las prácticas, actualización disciplinar, habilidades y competencias para la práctica docente y emprendedorismo.

Estas reconfiguraciones en el campo de la política educativa expresan, de diverso modo, la instalación renovada de una obsesión por

la evaluación entendida en términos de "medición".[67] La evaluación como política pública en el ámbito educativo constituye, tal vez, una de las principales preocupaciones del actual gobierno y encuentra, en el escenario actual, una fuerza renovada de la mano de la institucionalización de mecanismos y programas orientados a su estándarización. La insistencia en un diagnóstico de crisis de la calidad educativa (fundamentado, principalmente, a partir de la divulgación de los resultados de pruebas internacionales como PISA) constituye un aspecto central en la justificación de una reforma estructural de los modos de gobierno y regulación del sistema educativo. La cuestión de fondo no es, sin embargo, la evaluación como política pública orientada a la construcción de información sobre la marcha de la educación, sino los sentidos que ésta adquiere en el contexto actual. De un modo u otro, las políticas destinadas a la evaluación del sistema educativo forman parte de la agenda del Estado desde hace décadas. Sin embargo, la construcción de los contenidos de dicha evaluación (en términos de quiénes son los actores que participan en su definición), los modos de implementación, el procesamiento de la información y los usos de los datos construidos adquieren otros sentidos.

Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) venían implementándose en Argentina desde 1993. Este año, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación ha decidido reemplazarlos por un ¿nuevo? instrumento denominado *Aprender 2016,* cuya aplicación fue prevista para el mes de octubre de la mano de la Secretaría de Evaluación Educativa. La prueba se realizará en forma anual y obligatoria y será censal tanto para los alumnos de sexto grado de primaria como para los de quinto año de secundaria. Las evaluaciones, que se reducen a test de opciones múltiples (sin incluir preguntas abiertas como si se hacía en el ONE) abarcan cuatro áreas: matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Además, incluyen cuestionarios complementarios de contextualización con preguntas de autopercepción para alumnos y docentes. También se aplican pruebas a una muestra representativa de alumnos de tercer grado de primaria y de segundo o tercer año de secundaria en las áreas de lengua y matemática. Con la aplicación de la prueba "Aprender 2016" el gobierno se propone dar visibilidad a los operativos de evaluación y concientizar a la sociedad sobre la importancia de la prueba nacional como una instancia fundamental del aprendizaje

[67] Una mirada sobre el proyecto de presupuesto 2017 enviado al Congreso por el Poder Ejecutivo muestra que las partidas destinadas a evaluación se estarían multiplicando por cuatro.

Como señaláramos anteriormente, la preocupación por la evaluación en el campo educativo no es nueva. En 1993, y en el marco de la reforma estructural del sistema educativo, se creó en Argentina el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), y desde ese año los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevaron a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país con diversidad de experiencias. Estas pruebas vieron modificado su carácter censal o muestral en función de los objetivos y contenidos priorizados, y fundamentalmente porque la construcción de una buena muestra es muchas veces suficiente para construir información significativa respecto a la marcha del sistema. Asimismo, el enfoque general de las pruebas fue cambiando, trasladando el foco de atención de la comparabilidad de resultados entre alumnos de diferentes jurisdicciones hacia otros más orientados a la descripción de los aprendizajes y las capacidades de resolución; es decir, hacia una mirada más situada, contextual y sensible de las variabilidades que cualquier estandarización ocultaría.

Desde el año 2000, nuestro país participa de las pruebas internacionales PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, en español) diseñada por la OCDE. En el año 2013, el entonces Ministerio de Educación de la Nación creó un Índice de Mejora de las Secundarias Argentinas (IMESA), que contempla el tiempo que demoran los estudiantes en finalizar el ciclo, la tasa de egreso y los resultados del último ONE. Argentina también participa de las iniciativas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC-UNESCO, desde el año 1996. Dicho de otro modo: Argentina viene llevando adelante, desde hace más de dos décadas, diferentes políticas y programas de evaluación educativa. Sin embargo, el gobierno actual, en pocos meses, ha convertido la evaluación en uno de sus principales ejes de política educativa (si no el más importante). Esto obliga a una mirada atenta respecto a los sentidos que se sostienen desde estas políticas y, muy especialmente, los supuestos en que se basan y dan sentido.

El establecimiento de una *cultura de la evaluación* a tono con los principios de la NGP se vincula con las recomendaciones de organismos internacionales sobre el tema (principalmente, el Banco Mundial). Esto se puede apreciar claramente en la publicación que hicieron en 2014 titulada “Profesores excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América Latina”. Allí el Banco Mundial analiza la implementación de reformas educativas durante la primera década de este siglo y saca conclusiones para imponerlas con la “menor resistencia posible”. “El primer paso son las pruebas a los estudiantes, con una divulgación transparente de los

resultados"; "el segundo paso ha sido la adopción del pago de bonificaciones a nivel de las escuelas, mediante el cual se establece el concepto de pago por desempeño y las escuelas se centran en el progreso del aprendizaje del alumno"; y el tercero, la evaluación de los docentes "en forma individual y de manera voluntaria, con el atractivo de recompensas financieras para los profesores que asuman el riesgo de ser evaluados y demuestren un buen desempeño". En el trabajo se señala que "por lo general, los sindicatos se han opuesto a esto, pero con programas voluntarios se puede evitar la confrontación". Así, la definición de estándares, metas de logro y la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos y escuelas es presentada como "la información" supuestamente objetiva y necesaria para la mejora de la calidad general de la educación. Esto ha llevado, entre otras cuestiones, a la desarticulación de la Dirección Nacional de Evaluación y Calidad Educativa (DiNIECE) y la creación de un instituto autónomo.

5.2. La figura del co-docente: "Enseñá por Argentina"

En Argentina, tal como lo señalamos anteriormente, existen fundaciones y organizaciones de la sociedad civil, de carácter privado, nacionales e internacionales, que en los últimos años han venido desplegando, de manera creciente, sus programas educativos en el ámbito público. Básicamente, se trata de tendencias privatizadoras que, con el formato filantrópico de la "fundación sin fin de lucro", reciben aportes económicos de empresas y se involucran en la vida cotidiana de las escuelas con la intencionalidad de promover entre los estudiantes la perspectiva de la propiedad privada, la meritocracia y el emprendedorismo como los valores sociales más importantes para "cultivar" entre los "individuos" de las sociedades actuales (Friedrich D. 2014).

Uno de los casos más emblemáticos que se observan en este sentido es el de la fundación "Enseñá por Argentina", que existe en nuestro país desde el año 2009, formando parte del programa *Teach For America* y de la *Red Internacional Teach for All*, la cual cuenta con "organizaciones indepen-dientes" que operan con la figura de "socios". La fundación invita a las empresas para asociarse a la iniciativa a través de un financiamiento que se concreta con distintos tipos de aportes económicos. A cambio, las empresas reciben informes anuales acerca del desarrollo de los programas y son invitadas a participar de acciones de voluntariado como "Enseñá por un día" y asistir a encuentros con los jóvenes profesionales que forman parte Programa "Profesionales de

Enseñá por Argentina" (PExAs). Asimismo, ofrece a las empresas asociadas información para sus estrategias de marketing y las invitan a diversos eventos con el fin de recaudar fondos. Uno de los eventos más importantes de la organización es la "Comida a Beneficio Anual", que reúne a más de 300 asistentes, entre los que se encuentran funcionarios políticos, empresarios, CEOs y *managers* de empresas.

Las empresas e instituciones más conocidas que figuran como sponsors de la fundación en nuestro país son:[68] Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Gobierno de la Provincia de Salta, Banco Galicia, HSBC, Deustche Bank, Banco Supervielle, Universidad de San Andrés, Universidad Austral, Universidad Argentina de la Empresa (UADE), Universidad Abierta Interamericana (UAI), Universidad Católica Argentina (UCA), LAN, Microsoft, Nestlé, Renault, Roche, Techint, DHS, VISA Western Union, Fundación Acindar, DirecTV, Telefé, Telecom, Fundación La Nación.

El Programa "Profesionales de Enseñá por Argentina" consiste esencialmente en la contratación de jóvenes profesionales "talentosos" menores de 35 años y "sin formación docente", para que trabajen enseñando en las escuelas públicas y privadas del país. En el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, este "nuevo sujeto educativo" se presenta bajo la figura del "co-docente", quien forma una "pareja pedagógica" con el trabajador de la educación que oficialmente está en su cargo y que, a diferencia de aquel, sí cumple con los requisitos formales y de procedimientos correspondientes a las legislaciones laborales y estatutos que cada jurisdicción establece para el desempeño de la docencia. El co-docente contratado por la fundación "Enseñá x Argentina" trabaja de manera voluntaria por dos años y luego comienza a cobrar un honorario que, en el mejor de los casos, asciende a un tercio del salario docente oficial. Obviamente, se trata de una situación de suma irregularidad que genera una condición de trabajo que vulnera los acuerdos paritarios y regulaciones laborales vigentes.

A través del programa "PExA", se "reclutan" a los "futuros líderes" para que, según lo expresan en sus lineamientos, "se comprometan durante dos años a enseñar en las instituciones de mayor necesidad y trabajar a lo largo de su vida, tanto dentro como fuera del ámbito de la educación, para aumentar las oportunidades para los niños". "PExA" ofrece una "formación en liderazgo" para los jóvenes profesionales que

[68] Información tomada de la página web oficial de "Enseñá x Argentina", al día 20-07-2016 http://www.ensenaporargentina.org/empresas.html

voluntariamente quieran sumarse al programa, y dicha formación está planificada con la intencionalidad que "se conviertan en educadores de escuelas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, procurando así generar igualdad de oportunidades en los estudiantes". Basándose en la idea del voluntarismo y del compromiso individual / personal, "se busca construir un movimiento de jóvenes que, luego de haber pasado por la experiencia del aula, puedan contribuir, desde el ámbito que elijan estar, a la excelencia educativa de nuestro país".[69]

Con el slogan de alcanzar en Argentina una educación de calidad, este programa se presenta haciendo una fuerte crítica a la situación de la educación y propone un "cambio" en el sistema educativo, utilizando un discurso que, en líneas generales, coincide con la narrativa del proyecto político que gobierna en nuestro país desde fines del año 2015. Básicamente, este programa se asienta en la idea del desarrollo de las capacidades individuales y la igualdad de oportunidades, sin plantearse la idea de la igualdad de posiciones ni del derecho a la educación con calidad e inclusión: "Creemos firmemente que el cambio es posible y somos optimistas en la posibilidad de asegurar iguales oportunidades educativas para todos".

El programa "Profesionales de Enseñá x Argentina" funciona en distintas regiones del país, en escuelas de gestión estatal y privada subvencionada, ubicadas en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Salta. Actualmente, cuentan con 93 profesionales que llegan a 10.000 estudiantes. En el caso de Buenos Aires, trabajan con 46 escuelas; en Córdoba con 22 escuelas y Salta con 7 escuelas. Recientemente, y tal como lo señalamos en el capítulo 2, esta fundación también firmó un convenio con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) donde se planifica el trabajo conjunto entre los años 2016-2019. Como aspectos particulares observamos que este programa va avanzado a través de la firma de convenios entre esta fundación y los distintos gobiernos, tanto a nivel nacional como provincial.

En cierto sentido, es posible leer los procesos de reconfiguración de las políticas orientadas a la regulación de la formación y el trabajo docente en términos de tensiones o disputas entre dos concepciones que expresan un "conjunto de matrices sedimentadas en el tiempo que aún mantienen su vigencia y echan luz sobre los debates del presente"

[69] Los encomillados de este ítem corresponden a citas textuales de la página web oficial de "Enseñá por Argentina": http://www.ensenaporargentina.org/

(Pineau, 2012). “Por un lado, la llegada de las versiones tecnocráticas de cuño norteamericano (…) comenzaron a comprenderla más como una oposición entre lo novedoso y lo obsoleto, y no ya entre ´buena´ y ´mala´ pedagogía. Por otro, el fortalecimiento de la sindicalización y la concepción del docente como trabajador de la educación, la conceptualizaron como un derecho laboral que debía incluirse en estatutos y reglamentos de trabajo” (Pineau P., 2012). Desde la perspectiva de trabajo sostenida en esta investigación, podría afirmarse que los “sedimentos” de ambas concepciones perduran en cierta manera, disputan e imprimen sus marcas hasta la actualidad.

La concepción tecnocrática afianzada en el período neoliberal de la reforma educativa de los años ´90, impulsó un modelo de formación en el que se definen nuevas exigencias para los docentes ligadas a las perspectivas de “profesionalización” y a los requerimientos basados en “mejorar la calidad educativa”. En contraposición, la concepción pedagógica crítica se construye en el marco de la resistencia organizada que diversos actores del sistema y del campo popular llevaron a cabo en este período en contra de la reforma educativa en general y específicamente frente a las formas hegemónicas de capacitación. La puesta en marcha, en los últimos años, de políticas de formación permanente constituyó una gran posibilidad para mejorar y cualificar las condiciones de trabajo docente en el marco de una redefinición más amplia en el que son reconocidas tanto las actividades que se despliegan frente al curso como las de formación, en tanto constitutivas de su propio trabajo. De esta manera, se instituye una fase o dimensión del trabajo docente destinada a la reflexión colectiva sobre la propia práctica y sobre las condiciones que existen y que se necesitan para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, el reciente triunfo de una coalición de derecha en el país, vuelve a abonar el terreno para la expansión de las perspectivas tecnocráticas promovida desde el gobierno nacional, con fuertes resistencias por parte de las organizaciones sindicales docentes.

REFLEXIONES FINALES

En esta investigación elaborada por la Secretaría de Educación de la CTERA nos propusimos aportar a la construcción de conocimiento en torno a procesos y tendencias de privatización “de” y “en” la educación pública en Argentina; en el marco de luchas más amplias por el derecho a la educación en la región.

En los últimos meses, estamos asistiendo a un proceso de restauración conservadora que nos resulta muy preocupante, vinculado al desdibujamiento de lo público como espacio de materialización de derechos sociales y construcción de ciudadanía. Estas transformaciones ponen en cuestión no sólo a la educación como asunto público, sino también al papel del Estado en la generación de condiciones para garantizar el derecho a la educación desde una perspectiva integral.

La expansión de tendencias privatizadoras en el campo educativo constituyen reconfiguraciones del derecho a la educación desde los procesos de individualización y mercantilización de lo social, de la mano de concepciones más amplias que sostienen una mirada del Estado al servicio de intereses privados que debe generar condiciones para los negocios y las inversiones privadas y extranjeras.

En este contexto, y bajo el objetivo declarado de modernizar el Estado para que resuelva "los problemas de la gente", el sector público en Argentina está siendo objeto de una serie de reformas que, por el momento, se expresan en una reducción cuantitativa del empleo público (despidos, no renovación de contratos, retiros anticipados, etc.) y en el cierre o el vaciamiento de ciertas áreas que tenían a su cargo la implementación de políticas sociales que el actual gobierno ha decidido discontinuar.

Otra forma en la cual se expresa esta reforma en marcha es la creciente participación del sector privado en áreas que el gobierno anterior había reservado prioritariamente al Estado. Por supuesto, estas reformas abarcan también al ámbito de las políticas educativas y afectan significativamente al derecho a la educación. Las perspectivas que entienden a la educación al servicio de un modelo económico, constituyen un sentido que, de la mano de quienes hoy gestionan el gobierno -los CEOs de las empresas y los cuadros formados en el sector privado-, busca direccionar las políticas públicas en base al modelo meritocrático del emprendedor.

Las políticas que aún con todas sus limitaciones significaron un avance en la instalación de una concepción de la educación como dere-

cho social en la región durante la última larga década, hoy son impugnadas por quienes cuestionan las políticas implementadas por los denominados gobiernos “progresistas” y “populistas” en la región. Y en nombre de esa impugnación recurren a “viejas” y “nuevas” formas de privatización "de" y "en" la educación como la única forma de dar respuestas a los problemas que presentan nuestros sistemas educativos.

Esas “viejas” y “nuevas” formas de mercantilización y privatización “de” y “en” la educación se manifiestan, tal como lo hemos mostrado en esta investigación, de diversos modos. Es por ello, que la resistencia y denuncia que nuestra organización sindical presenta, hoy también se recrea en diversos modos posicionales y estratégicos para contribuir a la consolidación y democratización de la educación pública.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2010) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Laborde Editor. Rosario, Argentina.

AGUILAR VILLANUEVA, L. (1992) *La hechura de las políticas.* Porrúa, México.

ARCIDIACONO, M. *et. al* (2014) *La segregación escolar público-privada en América Latina.* Serie Políticas Sociales. CEPAL, Chile.

BALL, S. y YODELL, D. (2007) *La privatización encubierta de la educación pública.* Instituto de Educación, Universidad de Londres.

BERCOVICH, A. (2015) *Todo el poder a los CEOs.* En Revista Crisis Nº 23. Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Ediciones Troquel. Buenos Aires.

BOTINELLI, L. (2013) ¿Por qué crece la educación privada? En *La educación en debate.* El Diplo Nº 166. Buenos Aires.

BOTINELLI, L. y SLEIMAN, C. (2014) *¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria.* En Revista El Observador, UNIPE. Buenos Aires.

CASTEL, R. (2004). *Encuadre de la exclusión.* En KARSZ, S. La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices (pp. 55-86). Gedisa. Barcelona.

CERVINI, R (2003) Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. Disponible: http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360

DiNIECE (2013) *El debate sobre el crecimiento de la educación privada.* Serie Educación en Debate Nº 11. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

DUHALDE, M. (2016) *Presupuesto educativo, qué hay y qué falta*. En CTERA (2016) *Porque defendemos la educación pública de calidad reclamamos una nueva ley de financiamiento educativo*, Serie "Pedagogías y políticas educativas", N° 1, Ediciones CTERA, Buenos Aires.

FELDFEBER, M (2000) *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem*. En Versiones, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

FELDFEBER, M. (Comp.) (2003) Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Novedades Educativas.

FELDFEBER, M. (2006) *Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto*. En FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comp.). Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? Noveduc. Buenos Aires.

FELDFEBER, M. (2007) *La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina*. En Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, Nº 99 (444-465).

FELDFEBER, Myriam (2011) "¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación". En: PERAZZA, Roxana (compiladora) Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011) *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo".* En *Educ. Soc.* Campinas Vol. 32, Nº 115 (339-356).

FILMUS, D. (1998) E*ducación y desigualdad en América Latina en los '90: ¿una nueva década perdida?.* En Anuario social y político de América Latina y el Caribe (Buenos Aires: FLACSO/UNESCO/ NUEVA SOCIEDAD) Nº 2.

FRIEDRICH, D. S. (2014). Global microlending in education reform: Enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. *Comparative Education Review*, *58*(2), 296-321.

GAMALLO, G. (2010) *Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y elección de escuelas privadas*, Informe final de investigación, Instituto Universitario ESEADE, Buenos Aires.

GENTILI, P. (1996) *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina.* En Revista Horizonte Sindical. México.

GLUZ, N. (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales", En: FELDFEBER, M. (comp.) Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires: Aique-UBA.

IMEN, P. (2007) *Autonomía laboral y democratización de la cultura escolar: política educativa y trabajo docente en el nuevo contexto latinoamericano: un análisis comparativo.* En La revista del CCC. Septiembre/Diciembre 2007, n° 1. Actualizado: 2007-11-13 [citado 2016-10-04]. http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/15/.

IMEN, P. (2012) *Junior Achievement o la pedagogía del capital.* En Revista Realidad Económica Nº 271. Disponible en: http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=4346

KROTSCH, C.P (1990) Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la iglesia católica argentina. En: Revista Propuesta Educativa, Año 2, N° 2, FLACSO, Buenos Aires.

LECHNER, N. (1995) *La política ya no es lo que era*. Editorial Mimeo.

MEZZADRA, F. y RIVAS, A. (2010) *Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires.* Documento de Trabajo Nº 51, CIPPEC. Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ, A. e IGLESIAS, G. (2011). "Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina". En Mapas y recorridos de la educación de gestión

privada en la Argentina. Perazza, R. (coord.). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

MORDUCHOWICZ, A. y DURO, L. (2010) *La inversión educativa en América Latina y el Caribe.* En Revista Entrelíneas de la Política Económica Nº 26, Año 4.

MORDUCHOWICZ, A. (Coord.) (1999). La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. Buenos Aires, Mimeo.

MOUFFE, C. (2011) *En torno a lo político.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

NARODOWSKI, M., MOSCHETTI, M. ALEGRE, S. (2013) *Radiografía de las huelgas docentes en la Argentina. Conflicto laboral y privatización de la educación*. Documento de Trabajo. Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires.

OSZLAK, O. (1999) *Quemar las naves (o cómo lograr reformas estatales irreversibles).* En Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental. Año 6, Nº 14. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N. (1997) El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. En Fichas de Cátedra: Temas de Política Educacional. OPFyL–UBA. Buenos Aires.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998) Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada, Paidós, España.

PINEAU, P. (2012). *Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación docente en ejercicio*. En BIRGIN, A. (Ed.), Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós. Buenos Aires.

POPKEWITZ, T. (1994) *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas.* En Revista de Educación Nº 305. Buenos Aires.

PREAL (2009) *Alianzas público-privadas en educación: una opción para enfrentar los retos de cobertura, equidad y calidad.* En "Formas y reformas de la educación. Serie Políticas". Año 11, Nº 32. Santiago de Chile.

PUIGGRÓS, A. (1990) Historia de la educación argentina: Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, Editorial Galerna, Buenos Aires.

REPETTO, F. (1998) *Notas para el análisis de las políticas sociales: una propuesta desde el institucionalismo.* En Perfiles Latinoamericanos, Nº 12, México.

RODRÍGUEZ, L (dir.) (2013) Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Buenos Aires, APPEAL

SÁBATO, H. y TIRAMONTI, G. (1995). *La reforma desde arriba.* En Revista Punto de Vista N° 53. Buenos Aires, Argentina.

TEDESCO, Juan Carlos (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Anaya.

TIRAMONTI, G. (1997) *Los imperativos de las reformas educativas de los 90.* En Revista Propuesta Educativa N° 17. FLACSO. Buenos Aires.

VERGER, A., CURRAN, M. y PARCERISA, L. (2015) *La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán.* En Educ. Soc. Campinas Vol 36, Nº 132 (675-697).

VERGER, A. y NORMAND, R. (2015) *Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global.* En Educ. Soc, Campinas Vol 36, Nº 132 (599-622).

Durante las últimas décadas, las tendencias privatizadoras "de" y "en" la educación proliferaron y ganaron terreno a escala regional y mundial a través de una estrategia multifacética y combinada que se presenta, según las condiciones de posibilidad, con diversas caras visibles que van desde las más sutiles y "discretas" -como las que propone la filantropía- hasta las más descarnadas y cruentas iniciativas de mercantilización empresarial que van de la mano del "giro conservador". Sobre este fenómeno social y educativo del crecimiento de la educación privada se han tejido diversas interpretaciones, que, actualmente, han abierto un gran debate.

En pos de aportar a dicho debate, este libro presenta los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de CTERA, en el que se analiza, por un lado, el comportamiento de la matrícula en los últimos años y utilización de los fondos públicos del Estado para sustentar y subsidiar al sector privado que desarrolla algún tipo de trabajo o actividad en el campo educativo. También se realiza una breve caracterización de algunas de las empresas y fundaciones con incidencia en el campo educativo para dar cuenta del tipo de actividades que desarrollan.

Por otro lado, se reflexiona sobre los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) en la educación, identificando las formas que asume la gestión de lo público, en lo que respecta a la importación de formatos pedagógicos, en las alianzas público privado y en los modelos de liderazgo educativo. Se describen líneas, ideas, técnicas y prácticas que el sector privado fomenta para que se importen-incorporen a los efectos de que las escuelas sean cada vez más parecidas a las empresas, todo ello, vinculado al ideal del emprendedorismo.

Se analiza también la presencia de tendencias privatizadoras en la formación y el trabajo docente, en términos de posicionar la mirada y el análisis respecto de nuevos modos de regulación y control de la tarea que disputan la hegemonía en el escenario contemporáneo.

Sin lugar a dudas, los límites entre estas tendencias son difusos y, en última instancia, lo que opera es un proceso de sobredeterminación respecto al fenómeno de las "tendencias privatizadoras de la educación". La distinción sugerida en este libro es sólo a efectos analíticos, con el objeto de explicitar los distintos modos y manifestaciones de la privatización "de" y "en" la educación en nuestro país.

ISBN 978-987-25613-9-0

9 789872 561390