

Política educativa y neoliberalismo: el rol del Estado, la lógica mercantil y la construcción de subjetividades durante el macrismo en la Argentina.

Educational policy and neoliberalism: the role of the State, the mercantile logic and the construction of subjectivities during the macrism in Argentina.

Política educacional e neoliberalismo: o papel do Estado, a lógica mercantil e a construção de subjetividades durante o macrismo na Argentina.

RESUMEN: Nos proponemos hacer un análisis crítico de las políticas públicas en materia educativa durante el macrismo en Argentina en los últimos dos años y en la Ciudad de Buenos Aires desde el 2007. Para ello, hacemos un contrapunto con las políticas del kirchnerismo y a su vez reconstruimos el linaje con los gobiernos neoliberales históricos.

El enfoque desde el cual analizamos la política educativa es desde la concepción de la educación como derecho, lo cual nos lleva a colocar la mirada principalmente en el rol Estado. Asimismo, desde una mirada integral que entiende a la política educativa como un campo en disputa, también recuperamos algunas de las resistencias.

Realizamos tres grandes agrupamientos de las políticas educativas: aquellas que llamamos políticas de vaciamiento (con la ausencia activa del Estado), otras que expresan una concepción mercantilista de la educación y un tercer grupo de políticas que redefinen el sujeto educativo en función de un modelo determinado de sociedad.

ABSTRACT: We intend to make a critical analysis of the public policies in education during the macrism in Argentina in the last two years and in the City of Buenos Aires since 2007. To do this, we make a counterpoint with the policies of Kirchnerism and in turn we rebuild the lineage with historical neoliberal governments.

The approach from which we analyze education policy is from the conception of education as a right, which leads us to place the look primarily on the role of the State. Also, from a comprehensive view that understands education policy as a disputed field, we also recover some of the resistance.

We make three major groupings of educational policies: those that we call emptying policies (with the active absence of the State), others that express a mercantilist conception of

education and a third group of policies that redefine the educational subject according to a particular model of society.

RESUMO: Pretendemos fazer uma análise crítica das políticas públicas em educação durante o macrismo na Argentina nos últimos dois anos e na Cidade de Buenos Aires desde 2007. Para fazer isso, fazemos um contraponto com as políticas do Kirchnerismo e, por sua vez, reconstruímos linhagem com os governos históricos neoliberais.

A abordagem a partir da qual analisamos a política educacional é a concepção da educação como um direito, o que nos leva a colocar o olhar principalmente no papel do Estado. Além disso, de uma visão abrangente que entende a política educacional como um campo em disputa, também recuperamos algumas das resistências.

Criamos três grandes grupos de políticas educacionais: aqueles que chamamos de políticas de esvaziamento (com a ausência ativa do Estado), outros que expressam uma concepção mercantilista de educação e um terceiro grupo de políticas que redefinem a disciplina de acordo com um modelo particular. da sociedade.

Palabras clave: Política educativa. Estado. Neoliberalismo. Mercantilización. Derechos.

Palavras-chaves: Política educacional. Estado. Neoliberalismo. Mercantilização. Direitos

Keywords: Educational policy. State. Neoliberalism. Mercantilization. Rights.

1. Punto de partida: políticas públicas y neoliberalismo educativo

En diciembre de 2007 asumió en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) Mauricio Macri como Jefe de Gobierno con su partido naciente PRO. Al 2017, el macrismo va por su tercer mandato en la Ciudad, ahora con Horacio Rodríguez Larreta como Jefe de Gobierno. A su vez, a fines del 2015 el PRO en alianza con el histórico partido Unión Cívica Radical ganó la elección nacional y la provincia de Buenos Aires, es decir la presidencia y los dos distritos más importantes del país. La victoria fue por medio de un ajustado ballottage y de la mano de un discurso de antagonismo absoluto con la política de los gobiernos kirchneristas anteriores (2003-2015) y con distintas promesas de campaña, entre las que se destacó el enunciado de la “Revolución Educativa”. Nos interesa pensar el proyecto político educativo de Cambiemos a nivel nacional, entendiendo que la CABA fue un laboratorio fundamental para desarrollar acciones que hoy se proyectan para todo el país. En la versión porteña, la educación es objeto de discursos de gobierno que la enuncian como área prioritaria. Sin embargo, viene sufriendo

serios problemas presupuestarios; padece innumerables situaciones graves de mantenimiento edilicio de las escuelas; profundizó su problema en relación a las vacantes en nivel inicial y primario; y es también protagonista del vaciamiento de programas socioeducativos que tienen muy buena historia para sendos sectores de la ciudad. El discurso de la calidad educativa aparece justificando cada una de las acciones, sean estas la toma de exámenes estandarizados internacionales que poco tienen que ver con las necesidades de las aulas o bien para defender el beneficio para las plataformas privadas que ofrezcan cursos de capacitación docente. La experiencia de casi diez años de gobierno macrista amerita varias reflexiones para visitar el estado real del derecho a la educación en nuestro país.

Asimismo, partimos de la idea de pensar al macrismo como representante de un proyecto neoliberal regional que tiene sus similitudes y diferencias con lo que hoy se vive en Brasil. A su vez, creemos que no es posible igualarlo a los gobiernos de la década de los noventa, donde el discurso neoliberal era, si se quiere, mucho más evidente y con actores como el Banco Mundial que eran tan protagonistas como el propio Estado en la construcción de la política educativa. Hay algo en la forma de gobierno de éste neoliberalismo en el siglo XXI que es un tanto menos transparente, que posee otras herramientas para desplegarse y que, por tanto, adquiere una complejidad que amerita reflexiones no reduccionistas. Nos referimos a que este proyecto desarrolla políticas en el campo de la educación y sobre todo discursos que si no son mediados por un análisis del Estado en movimiento y como relación social capitalista (Thwaites Rey, 1999), parecerían ser anomalías o desviaciones del “neoliberalismo” clásico y no como características propias de esta versión diferente a la ya conocida por buena parte de la región. Nos referimos a que aparecen retóricas que dicen poner a la educación en el centro de las preocupaciones, a discursos mediáticamente muy potentes respecto a las necesidades del sistema educativo y a enunciados que se presentan como simples y “del sentido común” que si no son analizados como parte de toda una construcción más general, se pierde profundidad en el análisis, pudiendo caer en falsas dicotomías. Estamos frente a un discurso cargado de palabras educativas, promesas y posibilidades del sistema educativo que no se condice con lo que efectivamente llevan a la práctica, a la vez que ofrecen un diagnóstico catastrófico de la educación, cuya salida es necesariamente un cambio radical. En este sentido, entendemos que “las políticas estatales permiten una visión del estado "en acción", desagregado y descongelado como estructura

global y "puesto" en un proceso social en el que se entrecruza complejamente con otras fuerzas sociales." (Oszlak y O' Donnell, 1981).

La educación es un problema social que involucra familias, estudiantes, docentes, directivos, sindicatos, funcionarios, especialistas y periodistas. Desde un enfoque integral, lo educativo es central por cuanto todo proyecto político supone determinado proyecto pedagógico. Más visible o más solapadamente, todos los procesos políticos se preguntan por el tipo de sujeto que se interesa construir, por aquellos valores y principios que se intentan pregonar, por el proyecto de país que se intenta desarrollar. Estas preguntas encierran, asimismo, otras directamente relacionadas con el campo de la educación: qué se enseña y para qué, cómo se toman las decisiones en el sistema educativo, en las instituciones y en el aula, cuáles son los fines de la educación, cuál es el estudiante que se está formando, cuáles son las condiciones materiales y subjetivas necesarias para lograr determinados objetivos, entre otras. Lo educativo en los discursos políticos y mediáticos a veces aparece reducido a meros resultados de aprendizaje y rankings, lo cual conlleva a privilegiar la escuela privada por sobre la pública, mientras deliberadamente se propone responsabilizar sólo al colectivo docente de lo que sucede en el sistema. El punto de distancia aparece en las respuestas que se ensayan a todas estas preguntas.

Aquí emergen, por un lado, enfoques que miran lo educativo desde la concepción de derecho humano, mientras que otros lo posicionan desde un lugar mercantilizado, pensando la educación como un servicio o bien individual. Entre ambas posiciones antagónicas, aparecen enfoques o proyectos pedagógicos que matizan esas miradas o que analíticamente no podrían ubicarse enteramente en ninguno de los dos polos (Feldfeber, 2014; Kessler, 2010; Gentili, 2004). En la primera mirada, el Estado es responsable del derecho a la educación y debe velar por su cumplimiento sin discriminación ni argumentos de falta de recursos. Se debe hacer cargo de todo lo concerniente al acceso, permanencia y egreso de todas las personas del sistema educativo, así como de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Desde la segunda óptica, prima una lógica de privilegio, en la que lo educativo pasa a ser pensado como una mercancía más, con mediación de los intereses privados y atravesado por las cuestiones de ofertas y demandas. Lo pedagógico así queda subsumido a los intereses particulares. Nos encontramos con proyectos educativos donde no sólo los actores privados entran a jugar en competencia, tensión y relación con el Estado, sino que las dinámicas propias del mundo mercantil ingresan al terreno educativo. Lo que parece emerger en el seno de proyectos

políticos como el macrista es una imagen de lo educativo que no se muestra homogénea. Esto significa que por momentos parece otorgarle al Estado un rol principal -aunque para fines que ponen en tensión los horizontes de igualdad y transformación que lo educativo tiene para otros proyectos políticos- y por momentos prima un discurso de subsidiariedad de lo educativo a las necesidades del mercado y el llamado “mundo del trabajo”. El macrismo no suele referirse al derecho a la educación pero sí menciona a la educación pública.

El presente trabajo se propone analizar algunos nudos problemáticos de la cuestión educativa en Argentina en general y en CABA en particular desde el enfoque que piensa las políticas públicas como cuestiones socialmente problematizadas, lo cual nos lleva a pensar tanto las decisiones que se toman desde el Estado, como las posiciones que adoptan los otros actores sociales (docentes, sindicatos y familias). Tanto las decisiones de gobierno como las resistencias y disputas que se suscitan son parte del análisis, si bien esto último no es el centro del artículo. Asimismo, partimos de pensar a la educación como derecho, por lo que nos preguntamos cómo se garantizan las condiciones de enseñar y aprender focalizando en las acciones u omisiones del Estado.

2. Revolución educativa: entre el discurso individualizante y el vaciamiento de lo público

A los días de asunción de Mauricio Macri como presidente nos encontramos con cambios en la estructura del Ministerio de Educación, al incorporar “Deportes” mediante un decreto que contenía errores para nada inocentes. El mismo afirmaba que la Ley Federal de Educación N° 24195 (sancionada en 1993) era el marco normativo educativo pero tras la respuesta inmediata de los sindicatos denunciando esta aparente burda equivocación, el Poder Ejecutivo debió sacar una errata donde aclaraba que la legislación que compete es la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006. Por otro lado, en febrero del 2016 reunió al Consejo Federal de Educación y con la designación de Esteban Bullrich como titular nacional de la cartera educativa (quien fuera el último Ministro en la Ciudad), firmaron la Declaración de Purmamarca. En ella se afirmaba:

Creemos necesario afianzar las bases de una revolución educativa cuyo vértice es la escuela donde se gesta el futuro del futuro. Para ello, es indispensable implementar acciones conducentes a un aprendizaje continuo, para lo cual se requieren procesos sistemáticos de evaluación que favorezcan el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños/as, jóvenes, adolescentes y adultos, jerarquizando al docente en su rol de autoridad pedagógica y como agente estratégico de un cambio cultural que continúe poniendo en valor a la Educación. Para el

logro de estas metas resulta imprescindible contar con el apoyo de las familias y de la sociedad en su conjunto. (Declaración de Purmamarca, 2016:1)

Este documento contiene los principales “pilares” educativos: sostener la inversión en educación en el 6% del PBI (porcentaje superado en 2009), avanzar en la obligatoriedad del nivel inicial desde los 3 años de edad (actualmente es obligatorio desde la sala de 4 años y la cobertura no es del 100%), fortalecer la escuela primaria, implementar la jornada extendida (meta propuesta y no alcanzada en la LEN), asegurar el ingreso, permanencia y egreso de toda la población de la educación secundaria, promover evaluaciones anuales en primaria y secundaria, crear el Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, mejorar la formación inicial y continua de los docentes, generar proyectos de “innovación educativa”, desarrollar mayores vínculos entre la educación y el “mundo del trabajo”, promover iniciativas de “cooperación internacional” para *“hacer frente a los desafíos de la sociedad global en el siglo XXI”* (Declaración de Purmamarca, 2016:3) y promover la autonomía de las provincias en materia de gestión y de programas “acordes a sus necesidades y realidades”. Recuperar estos pilares nos parece necesario porque luego se sucedieron una cantidad importante de políticas que se respaldan en la firma unánime de este documento.

Analizaremos las políticas educativas nacionales y de la CABA realizando tres grandes agrupamientos: aquellas que las llamamos políticas de vaciamiento, otras que expresan una concepción mercantilista de la educación y un tercer grupo de políticas que redefinen el sujeto educativo en función de un modelo determinado de sociedad.

2.1 Políticas educativas de vaciamiento

Los gobiernos neoliberales en América Latina generan lo que llamamos un vaciamiento de la educación pública, a partir de tres cuestiones. En primer lugar, volcando menos recursos presupuestarios a la educación pública, privilegiando otras partidas del presupuesto (sea aumentando lo destinado a la educación privada como inyectando más dinero en otras áreas de gobierno: seguridad, deuda externa, etc).¹ En segundo lugar, gobernando desde lógicas mercantiles, excluyentes e individualizantes, que disputan contra lo público como espacio para la garantía de derechos y de lo que es de “todos” (en algunos casos vaciando el sentido original con el que fueron pensados ciertos programas educativos, por ejemplo). En tercer

¹ Aquí nos permitimos matizar la idea difundida sobre el “achicamiento del Estado” durante los neoliberalismos, para entender que lo principal radica en un cambio en las áreas de mayor “presencia” estatal, y en los modos de esa “intervención”.

lugar, y en línea con los puntos anteriores, nos interesa resaltar cuando el Estado está presente desde su ausencia, es decir, cuando activamente decide abandonar aspectos de la educación pública provocando su deterioro.

En materia presupuestaria, tomamos los datos producidos por el Observatorio de Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav, 2016) y vemos que en 2016 el Ministerio de Educación Nacional tiene un promedio de ejecución presupuestaria del 63,98%, siendo 20 puntos menos que el promedio nacional, similar subejecución que vivieron los ministerios de Desarrollo Social, Cultura y Ciencia Tecnología. Dentro de Educación, si afinamos el análisis, se observa una gran subejecución en algunos programas específicos, por ejemplo: Programa de apoyo a la infraestructura universitaria (26,3%), Programa más escuelas, mejor educación (41,5%), Mejoramiento de la Calidad Educativa (49,5%) Acciones de Formación Docente (49,3%). Asimismo, si tomamos los análisis del el Instituto de Investigaciones Marina Vilte de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), vemos lo siguiente:

En el año 2015 el gasto afrontado por el Estado en Educación fue del 1,61% y en el año 2016 bajó al 1,53%. Esto significa que, de un año a otro, el Estado invirtió en Educación 6.200 millones de pesos menos. Los principales programas afectados por este desfinanciamiento fueron: 3.900 millones en programas socioeducativos nacionales, 2.700 millones en el INET, 840 millones en Conectar Igualdad, 800 millones en obras de infraestructura y 290 millones en formación docente. (CTERA, 2017: 2)

Si atendemos a su pasado en la Ciudad, vemos -lamentablemente- su coherencia. Para el 2017 la participación de educación en el presupuesto total de la ciudad es del 18,5% contra el casi 25% que ocupaba cuando el macrismo asumió su primera gestión.

Una de las estrategias para el vaciamiento es la descentralización, que combina los tres aspectos antes mencionados. La realizó la última dictadura cívico-militar, el gobierno de Carlos Menem en la década de 1990 y también la utiliza el gobierno de Macri, con algunas diferencias, que ya señalaremos-. Este proceso se inició en el marco de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) al traspasar a las provincias todas las instituciones de educación primaria que, hasta entonces, dependían de la Nación. Luego, durante el menemismo se sanciona la Ley N° 24.049 para el traspaso de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y el Nivel Medio (Imen, 2005). Es decir, todas las instituciones de educación media y superior no universitaria nacionales también pasaron a depender de las provincias. El argumento que expresaron sus artífices señalaba que la descentralización se proponía federalizar el sistema educativo a través de un nuevo y efectivo protagonismo de las

provincias, promoviendo una autonomía creciente y con el supuesto de que un Ministerio de Educación sin escuelas es mejor, por su eficiencia y la baja de costos. Estos último, argumentos economicistas clásicos del neoliberalismo.

En la práctica, dicha descentralización lo que generó fue acentuar las desigualdades de origen. Hay provincias ricas y las hay pobres, por lo que ende cuando el Estado Nacional propone “autonomía” sin presupuesto en realidad profundiza esa brecha propiciando que quienes más recursos tienen (entre otras cosas, por su situación sociohistórica) puedan generar políticas más profundas e interesantes y las que menos tienen queden libradas a su suerte, invirtiendo casi todos sus recursos solamente en salarios. No afirmamos aquí que toda descentralización implique necesariamente un proyecto de profundización de las inequidades, ya que podría perseguir objetivos democratizadores si fuera con recursos y propiciando la participación. Pero analizando los casos concretos aquí descritos, en el campo educativo durante los distintos procesos neoliberales en la Argentina la descentralización fue un eufemismo para lograr el vaciamiento, y profundización de las desigualdades.

Veamos ahora entonces casos de procesos y discursos de descentralización durante el macrismo. Es sintomático el caso del Programa Conectar Igualdad, creado en 2010 para entregar netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. Hasta el 2015 había entregado cerca de 5 millones de unidades, las cuales eran realizadas fomentando el desarrollo de la industria nacional, incluyendo el software libre de producción local llamado “Wayra”. El gobierno de Macri dejó de ubicarlo como una prioridad –a pesar de las promesas contrarias en campaña electoral-: en el 2016 entregaron un tercio de las computadoras que el año anterior y el componente nacional de las mismas bajó considerablemente. A su vez, ni bien asumió produjo despidos masivos de los trabajadores del Programa, los cuáles se ocupaban de recorrer el país atendiendo escuelas, con la doble función de darles soporte técnico y orientarlas en la formación pedagógica. El Gobierno nuevamente vuelve al discurso que utiliza al federalismo como excusa, al delegar en las provincias la responsabilidad de sostener el programa.

Otro caso donde el discurso “federal” fue usado de excusa es respecto a los salarios docentes. La Paritaria Nacional Docente (PND) fue establecida por ley durante los gobiernos kirchneristas (a partir de la Ley de Financiamiento Educativo de 2005 y con el primer acuerdo paritario firmado en 2008) e implicó que año tras año discutan el gobierno nacional

con los gremios docentes los pisos salariales para todo el país. Las discusiones fueron duras, algunas incluyeron paros, y en otras ocasiones al no haber acuerdo el Ejecutivo fijó por decreto el salario inicial. Sin embargo y a diferencia del macrismo, jamás se incumplió la regla legal: siempre hubo mesa de negociación. Vale destacar que la paritaria no era sólo para negociar salarios, sino también para discutir la formación docente, las condiciones de trabajo y el calendario escolar. La gestión del presidente Mauricio Macri acató la norma en 2016 pero no lo hizo en 2017. El discurso del gobierno fue que los salarios debían ser negociados entre los gremios y los gobernadores directamente, sin presencia del gobierno nacional. Esto trajo aparejado varias cuestiones claves. Por un lado una resistencia fuerte por parte de los y las docentes. En marzo hubo gran cantidad de paros y movilizaciones masivas en todo el país, en el medio de una fuerte ofensiva en la provincia de Buenos Aires de parte la gobernadora, Maria Eugenia Vidal, contra el secretario general de SUTEBA, Roberto Baradel. Sumado a marchas de otros sectores de la sociedad (los movimientos sociales y sindicatos principalmente) generaron un momento político álgido, donde el conflicto social ocupó las calles y el gobierno se vio obligado a tomar la retaguardia (Tzeiman, 2017). Los docentes ocuparon un lugar central en el mes más difícil para el flamante gobierno, a pesar del intento oficial de deslegitimar la organización sindical, de atacar a sus principales dirigentes y de intentar disciplinar las medidas con las amenazas de descuento por días de paro (muchas veces efectivamente consumados, pasando por alto las medidas judiciales que amparaban a los docentes).

A su vez, al comienzo del conflicto, el gobierno envió algunas señales que demuestran cómo intentó procesar dicha cuestión y que, a nuestro entender, dan cuenta de su visión sobre la educación pública. Por un lado, Vidal inventó un “premio” (un plus salarial por un solo mes) para los docentes que no ejercieran su derecho de huelga. Es decir, un incentivo para quitarle fuerza a la protesta, derecho consagrado constitucionalmente y en los los tratados suscriptos con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de plena vigencia. También propusieron quitar fuerza a la protesta haciendo un llamado a que voluntarios de la sociedad civil (sin que tengan título necesariamente) ocupen el lugar de docentes los días de paro. Nuevamente una propuesta ilegal -e impracticable- que además pretende enfrentar a los docentes con la comunidad educativa. En ese sentido también, el presidente de la Nación se refirió a los gremios como “mafias” a las que hay que combatir.

Otro aspecto interesante para pensar cómo se da el vaciamiento de lo público es en la

formación docente. En el año 2007, durante el gobierno kirchnerista, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, así como en investigación. Las decisiones comenzaron a tomarse en conjunto con las Direcciones de Nivel Superior de cada Jurisdicción en la llamada *Mesa Federal*, para garantizar la unificación de criterios y líneas de acción para las capacitaciones que luego se llevaron a cabo en todo el país. Es decir, hubo una acción de centralización con nuevas instituciones creadas por el gobierno nacional con diálogo y voto de las jurisdicciones locales. Dichas capacitaciones han sido dirigidas a docentes y también a rectores y coordinadores de Institutos de Educación Superior, realizando convenios con Universidades públicas.

El 2008 fue creado un único Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente, con el fin de evitar la dispersión del sistema y establecer una lista de las instituciones formadoras de todo el país. En 2013 se aprueba el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. El mismo consagra la única oferta gratuita de alcance nacional de formación docente, de carácter mayoritariamente virtual (pero también incluye opciones presenciales).

El gobierno de Macri mantuvo la cáscara, pero nuevamente asistimos al vaciamiento de la política educativa en este aspecto. Despidió cerca de 4000 trabajadores y trabajadoras del Ministerio de Educación entre navidad y fin del año 2016, con la consecuente baja de cursos de diversas temáticas. Algunos fueron cerrados directamente, otros continuaron existiendo pero al haber menos tutores trabajando lo hicieron con menos aulas, y por ende, con menos cantidad de docentes capacitándose. A su vez, han retocado los materiales de algunos cursos, por ejemplo, la lectura sobre la última dictadura cívico-militar, la noción de derechos que imperaba en todos ellos y el foco en determinados aspectos de un problema: en el caso de los cursos que proponían el enfoque de la Ley de Educación Sexual Integral hoy están reducidos a “erradicar” el embarazo adolescentes y en enseñar los modos de prevención.

En su paso previo por el gobierno de la ciudad de Buenos Aires, el vaciamiento siguió la misma lógica pero se realizó por otros medios. Previo al macrismo existían diversos programas socioeducativos que tenían una lógica de inclusión educativa de sectores en situación de vulnerabilidad y de distribución de recursos simbólicos y materiales. Con la

llegada del nuevo gobierno, los mismos fueron modificados profundamente. Esto supuso su vaciamiento, es decir, menos recursos materiales y humanos a disposición. Y, a su vez, un cambio profundo en su sentido, dejando de privilegiarse su lógica pedagógica e inclusiva, para ser permeada –como se explicará más adelante- por la lógica mercantil. Lo que sucede con buena parte de los programas socioeducativos en la ciudad, como dijimos anteriormente a nivel nacional es que se mantienen los nombres, las grandes estructuras, pero por dentro los cambian, los vacían y trastocan sus fines. Dos ejemplos de ello ilustran lo que sucedió a nivel local.

El Programa Orquestas infantiles y Juveniles fue creado en 1998 con el objetivo principal de “fortalecer el vínculo alumno-escuela a través de la música y fomentar la experiencia colectiva por medio del modelo orquestal”, a la vez que busca estimular la cultura musical. Participan niños, niñas y jóvenes de 6 a 18 años de educación primaria y secundaria. Actualmente la Ciudad cuenta con 16 orquestas formadas en su mayoría por jóvenes de los barrios vulnerados de la ciudad y han participado más de 18.000 niñas, niños y jóvenes. Tiene un gran prestigio ganado en toda la comunidad educativa, por su gran impronta pedagógica y por importantes artistas con quienes han tocado. Prestigio que, lejos de las lógicas meritocráticas e individualistas que sólo buscan a las personas talentosas, se sostiene en la promoción del derecho de todos y todas de aprender y hacer música. Las orquestas suelen realizar espectáculos en diversos eventos e instituciones, como universidades, organizaciones sociales, organismos de derechos humanos, etc. Desde el Ministerio, en el 2016, se han comprado algunos instrumentos nuevos, pero muchos de ellos han ido a otras orquestas, conformadas de modo paralelo al programa en cuestión. Al programa llegaron muy pocos, muchos menos de los necesarios, perjudicando la tarea que tanto ha costado instalar y sostener. A su vez, cuando se precisan reparaciones, la respuesta es cada vez más lenta. También faltan elementos necesarios para su correcto cuidado y protección, como armarios. Esto suma, además, complicaciones en la convivencia que tienen con las escuelas que los alojan. Las Orquestas sufren de otras acciones que se repiten en los programas socioeducativos: les recortan las cantidades de viandas. Otra de las cuestiones denunciadas fue el hostigamiento a los y las delegadas sindicales.

El Programa “Campamentos Escolares, la escuela al aire libre” se creó en el año 2000 y suponía campamentos “largos” de cuatro o cinco días y “cortos” de dos. Incluía otras actividades como las salidas recreativas de un día para experimentar el armado de las carpas.

Sin embargo, en los últimos años el programa sufre severos recortes y cambios que ponen en tensión los fundamentos pedagógicos de una actividad tan comunitaria como es vivir un campamento. Hasta el año 2013, los y las docentes participaban del proceso de capacitación, organización y realización de las salidas diurnas y de los campamentos. Esta situación se modificó cuando el Ministerio de Educación comunicó que las salidas diarias y los campamentos cortos se efectuarán en su totalidad en CABA -misma ciudad donde viven los estudiantes-. A su vez, acortaron los campamentos largos pasando de 4 o 5 días a 3. En el conjunto de cambios, también se modificaron los lugares de los campamentos largos, siendo que los nuevos no cumplen con los metros cuadrados necesarios, no poseen suficiente cantidad de baños y duchas, a lo que se suma la insuficiente capacidad de agua que la caldera soporta. Además, varias de las comidas de los campamentos son provistas en forma de vianda escolar, atentando con la “cocina rústica” por medio de la cual las y los estudiantes aprenden a calcular cantidades de comida, cocinar colectivamente, conocer alimentos nutritivos, etc.

Como señalamos anteriormente el vaciamiento de lo público también se produce vía el abandono. En su gobierno de la CABA hubo un corrimiento del Estado en ciertas áreas de gestión de lo educativo que fue funcional a la educación privada y al desprestigio de lo público: hablamos de las vacantes, infraestructura y mantenimiento.

La insuficiencia de vacantes en la Ciudad tiene una larga historia. “No sobran chicos/as” es el emblema de familias y docentes organizados en reclamo de la construcción de nuevas escuelas para la población que asiste a la CABA en busca de ver garantizado su derecho a la educación. En las gestiones del macrismo hay una tendencia que se consolida: cada vez es más grande la población que no encuentra un lugar en escuelas, mientras la matrícula en gestión privada sigue aumentando. Con la incorporación de la “inscripción en línea” (u *online*) implementada a fin del 2013, donde la única vía para inscribir a los niños en las escuelas es por internet, la falta de vacantes se hizo más visible y se convirtió en un tema de la agenda pública. El Ministerio Público Fiscal denuncia que ya en 2002 la comunidad educativa reclamaba escuelas en los debates por presupuesto educativo. En el 2006, la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) reclamó por vacantes mediante una acción judicial contra el GCBA cuando el problema afectaba a 6000 chicos aproximadamente. A comienzos de 2016, un pedido de informes aprobado en la Legislatura de la ciudad arrojó que, a inicios del año, un total de 11.432 estudiantes de niveles inicial, primario y secundario se habían

quedado sin vacantes. En forma desagregada, los números indican que de este total, 10.665 corresponden al nivel inicial, 439 a primaria y 328 a secundaria.

El problema de las vacantes va de la mano de la infraestructura y el mantenimiento. Durante la gestión del PRO los problemas de infraestructura a no han hecho más que agravarse. Las aristas para analizar la cuestión son diversas: el presupuesto, la urgencia de construir más edificios para escuelas y los problemas de mantenimiento en las escuelas actualmente existentes. Respecto al presupuesto, un análisis certero radica en profundizar la mirada más allá de los primeros números. No solo ver cuánto se presupuesta por año en inversión física, sino observar las ejecuciones reales, cabe destacar que en Ciudad la subejecución fue constante. Esto posibilita que año a año se vuelvan a poner en el presupuesto obras ya prometidas años anteriores pero no realizadas, lo cual es útil para el marketing político pero sin resultados efectivos para mejorar la educación. Por ejemplo, en el presupuesto para 2017 hay 18,4 millones en obras y construcción que ya registraban partidas en 2016, según un informe elaborado por la UTE. Respecto a la urgencia de construir nuevos establecimientos educativos, podemos analizarlo desde el derecho a la educación vulnerado y la obligación del Estado de que ese derecho pueda ejercerse. La ministra de educación de la ciudad, Soledad Acuña, al momento de defender el presupuesto para el 2017 sostuvo que el PRO en toda su gestión en la ciudad construyó “57 unidades educativas nuevas, de las cuales 36 están en el sur de la ciudad”. Al revisar diversos informes, incluyendo la propia web del GCBA, se puede encontrar que las obras iniciadas y terminadas en estos 9 años llegan solamente a 18.

Las escuelas, como dijimos, tienen graves problemas de mantenimiento. Los principales son: falta de calefacción, hacinamiento, comedores “provisorios” hace más de 10 años, filtraciones, falta de puertas, ventiladores y estufas sin funcionar, riesgos de derrumbe, falta de gas para cocinar, plaga de palomas y de ratas, problemas con el suministro de agua, cloacas tapadas, humedad, falta de rejas, caída de techos, y un lamentable etcétera. A su vez, múltiples escuelas deben usar sus pasillos o patios para diversas tareas (desde comedor hasta aula) desvirtuando su función original y dificultando su uso cotidiano’.

2.2 La lógica mercantil en la educación

El gobierno macrista –como ninguno anterior–, está compuesto por hombres y (algunas) mujeres que provienen del mundo empresarial, ya sea como dueños u ocupando altos cargos, y del llamado “tercer sector”. Esto implica que las trayectorias de los funcionarios de alto

rango hayan sido realizadas en “mundos” que no son estrictamente educativos y que si bien eso no es un impedimento *per se* para ejercer un cargo, sin duda muestra un modo particular de “hacer política pública” a partir de cierta formación de sus funcionarios. Se trata de un gobierno que piensa que desde las empresas se gestiona mejor lo social (en detrimento del Estado y de lo comunitario que sería “ineficiente”), y por ende, le asigna a los privados lugares privilegiados en las políticas públicas, por ejemplo, en la formación docente y en proyectos dentro de las escuelas, dando lugar a negocios espurios . A su vez, este enfoque conlleva la idea de pensar a los sujetos (en este caso estudiantes y familias) como usuarios o consumidores, entendiendo lo social como un mercado con oferta y demanda y la educación como un bien a ser adquirido. Finalmente, las formas mercantiles de toma de decisiones trasladadas al campo educativo supone, en el caso de los docentes, la subestimación del ejercicio profesional, las propuestas de pensar al docente como mero guía o facilitador y la puesta en cuestión de su autoridad respecto a los distintos saberes y en el caso de los estudiantes pensarlos tan solo como mano de obra según las necesidades de las empresas - por sobre la postura que los considera centralmente como ciudadanos con derechos-.

Los primeros nombramientos a nivel nacional en el Ministerio de Educación, entre diciembre del 2015 y enero del 2016 ya daban cuenta de las trayectorias de quienes pasarían a ocupar lugares importantes. Hablamos, por ejemplo, de Guillermo Fretes, quien fuera ejecutivo en Despegar.com, empresa dedicada al turismo con serias denuncias por estafas e integra la dirección del portal Educar, una de las herramientas más interesantes en términos de archivos de actividades, sugerencias didácticas y materiales audiovisuales para que los docentes planifiquen sus clases. Además Gabriel Sanchez Zinny, tiene algunas publicaciones con el Grupo Sophia (think tank liderado por Horacio Rodríguez Larreta) y el Banco de Boston. Fue autor junto a Esteban Bullrich del libro "Ahora...calidad. Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina", fue director del Instituto Nacional de Educación Técnica y es el actual Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Fue el creador y presidente de Kuepa, instituto educativo privado que ofrece cursos a distancia y un secundario virtual el cual estuvo vinculada al conflicto del programa virtual “Terminá la Secundaria”², puesto que dicha institución ofrecía “servicios” muy similares a los del programa y porque a los estudiantes del sistema público de la Ciudad les llegaba propagandas

²Sugerimos ver la siguiente nota:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-231403-2013-10-17.html>

privadas (mostrando que la base de datos del Ministerio había sido compartida con dicha empresa). Se produce una incompatibilidad de funciones ya que alguien que ocupa un rol de funcionario público a la vez es parte de una institución que ofrece capacitaciones remuneradas vuelve a visibilizarse con la reforma el Estatuto del Docente en CABA que luego analizaremos. Además de los nombramientos en sí mismo, en el libro mencionado, aparecen dos frases que son ejemplo de cómo los criterios mercantiles se inmiscuyen en las discusiones de política educativa. Gabriel Sanchez Zinny y Esteban Bullrich, sobre la relación entre educación y trabajo decían: *“..ya no basta con tener una población educada formalmente, sino que es necesario generar en estos trabajadores una capacidad de adaptación y flexibilidad en sus perfiles de empleabilidad que sólo el sistema educativo puede hacer eficaz”* (Bullrich y Sánchez Zinny, 2011: 147). Y, en relación a la calidad educativa, se preguntaban: *"Hace falta más innovación. Pero, ¿Cómo se logra? ¿Por qué algunos países han generado estas reformas y otros no? ¿Por qué algunas sociedades se comprometieron con estos cambios?, o ¿Es más bien el liderazgo político lo que hace falta? ¿O es el liderazgo empresarial? ¿O una combinación de ambos?"* (Bullrich y Sánchez Zinny, 2011: XII). Un tercer caso de funcionaria ligada a las grandes empresas, es Victoria Zorraquin, titular de Educere, organización que se dedica a la capacitación docente y que tiene entre sus padrinos a Monsanto y a la JP Morgan. Ella fue designada como Directora de Escuelas Secundarias, Agrarias y Rurales, que depende del Ministerio de Agroindustria de la Nación, luego de haber tenido experiencia en la gestión en la Ciudad de Buenos Aires. En relación al vínculo entre educación y trabajo que el Gobierno Nacional viene planteando, nos interesa destacar la siguiente frase que pronunció: *“una de las cosas que dijo el ministro Bullrich y me hago eco es que tenemos que preparar chicos no para que consigan trabajo, sino para que generen nuevos trabajos”* (El Eco, 11/02/2016). El sistema educativo del presente, entonces, debe plantearse formar estudiantes que creen su propio trabajo, puesto que no se sabe en dónde podrán insertarse, también está relacionado con el pensamiento mercantilista en boga en este capitalismo neoliberal. Fundamentalmente, porque reduce la discusión sobre el sentido de la educación a la mera concepción de la educación para el trabajo y para ello considera que las trayectorias dependen de decisiones racionales y libres que familias y estudiantes toman y porque entonces la búsqueda futura de trabajo es de cada uno en forma individual, pretendiendo despolitizar la problemática del empleo en la Argentina (sobre todo en procesos regresivos como los que vive el país en la actualidad).

La intromisión de las empresas y de las organizaciones no gubernamentales en lo educativo también aparece en forma más directa, como ocurre con Enseñá por Argentina la cual forma parte de Teach for all, y con el cambio del Estatuto del Docente en CABA. El primer caso trascendió mediáticamente muy fuerte, sobre todo porque se dio en el contexto de la no convocatoria a Paritaria Nacional Docente y provocó mucho rechazo porque suponía la aparición de los “codocentes” en algunas escuelas públicas (de CABA en principio). Estos codocentes serían contratados por la fundación Enseñá por Argentina, entidad que tiene como socios a grandes bancos como el Santander Río y el HSBC, empresas como Ledesma e IRSA y universidades privadas como Austral y del Salvador. El objetivo sería que estos profesionales estén en el aula participando de las clases y la planificación de contenidos en escuelas públicas, pero sin haber atravesado ninguno de los procesos regulares de designación docente. Frente a tal situación, se elevaron distintas notas de supervisores distritales y de sindicatos docentes para rechazar tal intromisión. Lo que a estas iniciativas subyace, en el marco de una fuerte ofensiva mediática contra la comunidad docente (vale recordar que Mauricio Macri cuando era Jefe de Gobierno de CABA hacía declaraciones públicas calificando a los docentes de “vagos”), es la descalificación del saber docente como saber experto y la puesta en duda de su autoridad. Autoridad que, en el discurso neoliberal, va muy atada a la (no) profesionalización de los docentes, a la falta de formación y a la devaluación de una tarea que podría ser reducida a la de “guía” o “facilitador”. Así lo resumen Adriana Puiggrós:

En tanto se insiste en que sólo el conocimiento es el productor de riqueza al agregar valor al producto, se difunde alcanzando tonos publicitarios la deshumanización del trabajador y a la descalificación de su función. Tal operación consiste en desprender del hombre el conocimiento, para constituir un nuevo fetiche al servicio del ocultamiento del valor del trabajo. Los trabajadores de la educación son “evaluados” como cargas presupuestarias, excesos impositivos prescindibles y antigüedades pre tecnológicas. La disminución del personal docente con la excusa de su posible reemplazo por medios tecnológicos, y la rebaja drástica de sus salarios, se instalaron como el argumento natural de los nuevos propietarios de la educación. (Página 12, 11/04/2017)

El segundo caso que vamos a analizar, respecto a los cambios sobre el puntaje docente en CABA son podemos afirmar que no se tratan de modificaciones que emergen de un diagnóstico sobre la falta de capacitación, sino que son ejemplos concretos para ver cómo la formación docente puede ser un negocio rentable. Tras el velo de que los puntajes de los cursos eran bajos y que debían reformarse, se esconde la real intención: vincular a las empresas privadas y la educación y cómo el Estado puede tomar decisiones fuertes que

favorezcan los intereses privados. El “cursillismo” es parte de este fetiche construido desde el Estado cuando es colonizado por los intereses privados. El 29 de diciembre del 2016 Horacio Rodríguez Larreta firmó una modificación del estatuto del docente de la Ciudad, puntualmente de su artículo 17, mediante el decreto N° 678. La norma pone su foco en los puntajes que se otorgan por cursos, carreras, publicaciones y conferencias y eleva el puntaje máximo anual al que el docente puede llegar por cursos. El núcleo sustantivo de cambios que expresa este decreto son: se agregan los llamados “cursos de líneas de acción prioritaria”, que la valoración de los cursos que los y las docentes hagan vencerá a los 5 años de su realización y que se otorgará mayor puntaje a aquellos cursos que sean virtuales y/o de tipo “privados”. Los supuestos que sostienen dicha modificación son básicamente dos: que los puntajes otorgados a los diferentes ítems que hacen a la formación docente debían modificarse porque solo fomentaban el crecimiento de la carrera profesional y no la formación permanente; y el segundo supuesto, derivado del anterior, que la caducidad promueve la formación continua. Las líneas de acción prioritaria no son definidas más que como *“aquellas que el Ministerio considere necesaria para mejorar la calidad educativa”* (Ibid. Art 1) D-1.) y esto genera dudas porque el cambio se da en un contexto de vaciamiento del Programa Nacional de Formación Permanente, tal como señalamos antes, y de fuertes cuestionamientos a la Escuela de Maestros (escuela pública de capacitación docente de la Ciudad), por la reducción del dictado de cursos. También genera confusión porque se trata de una definición demasiado laxa que queda a merced de lo que el Poder Ejecutivo considere importante, excluyendo todo tipo de consenso con la propia comunidad educativa. Y genera sospecha, asimismo, porque hay funcionarios como Gabriel Sánchez Zinny que como fue señalado está ligado a empresas que proveen cursos de capacitación y cuyos contenidos pueden volverse “prioritarios” para el Ministerio sólo para hacer negocios. El segundo cambio notable es el de la caducidad, es decir, los cursos tienen una duración de 5 años, luego de lo cual vencen y el puntaje obtenido deja de considerarse. El argumento de la caducidad conlleva la idea de que acumular cursos es, en última instancia, lo que hace a la formación permanente: si los puntajes de los cursos duran una cantidad de tiempo estipulado, es porque lo que se quiere promover es abrir el mercado de cursos. Y esto supone otros dos problemas. Por un lado, que se menosprecia la formación de mayor duración, como por ejemplo, la universitaria. Y, por el otro, implica creer que el conocimiento tiene un tope de tiempo, no es acumulativo, no es permanente, no es continuo, es decir, se vence.

En relación al privilegio de los cursos virtuales, la nueva normativa establece que aquellos cursos semipresenciales, mixtos o virtuales de la Escuela de Maestros obtendrán un 50% adicional de puntaje. Y en el caso de aquellos cursos virtuales a los que se acceda por una plataforma privada, obtendrán un 10% adicional. Ambas situaciones fueron denunciadas mediante un recurso administrativo presentado por la UTE (Noticias UTE, Febrero 2017). Sorprende que para el beneficio del puntaje no sea ponderado que el contenido del curso sea “prioritario” sino que lo único que importa es que viene de privados.

Esteban Bullrich cuando era Ministro de Educación de la Nación dijo en la 22ª Conferencia Industrial Argentina organizada por la Unión Industrial Argentina (UIA), que no le hablaba a los empresarios como titular de la cartera educativa sino como “gerente de recursos humanos”. Lo analizado hasta aquí da cuenta de que esta expresión, lejos de ser una simple forma de generar empatía con el público, es la postura que decide adoptar un Ministerio que cada vez más se piensa como una plataforma para hacer negocios y donde la lógica mercantil guía sus accionares.

2.3 Sujeto educativo y proyecto de sociedad

El gobierno macrista y los medios de comunicación hegemónicos acusaron al gobierno kirchnerista de construir un “relato” falso, donde resaltaban ciertos hitos del pasado para colocarse en ese linaje, cuando en realidad, señalan, era pura simulación y farsa. Sostenemos, en cambio, que todo gobierno construye un relato o discurso sobre el pasado para operar en el presente y proyectar cierto futuro. En ese sentido, el pasado está en pugna, no hay hechos verificables que desde la objetividad impoluta hay que ir a corroborar sino, justamente, disputas políticas por recordar, resignificar y (por consiguiente) olvidar ciertos elementos del pasado a la luz del presente. En este aspecto la política educativa es clave, porque cristaliza qué elementos del pasado se retoman, con qué perspectiva y cuales se solapan. Asimismo, todo proyecto educativo se pregunta por el tipo de educando a construir porque se inserta en un proyecto político que precisa de determinados “sujetos”. En tanto proyecto hegemónico, encarna determinado objetivo político y para eso, la pregunta por qué sujetos adquieren mayor valor.

Durante el gobierno kirchnerista fue clave su política de derechos humanos, la cual incluyó la nulidad de las leyes de impunidad para los genocidas de la última dictadura cívico-militar y

por ende, la concreción de los juicios y las penas que les correspondía. A su vez se otorgó un lugar central a los organismos de derechos humanos y se hizo pública la relación entre el gobierno militar y la instauración de un proyecto económico neoliberal de valorización financiera. En consonancia, en su política educativa, se realizó una relectura de dicho período, priorizando una mirada desde los derechos humanos y de condena al Terrorismo de Estado, promoviendo que estudiantes visiten a los ex Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio (Ex CCDTyE), escuchen los juicios a los represores, elaborando materiales para el trabajo en las aulas, capacitando docentes en estas temáticas, entre otras muchas acciones.

El macrismo, en cambio, se erige como moderno y novedoso, como un gobierno sin historia -parafraseando a Hegel-. Frente a la imposibilidad de su concreción, hace una lectura de la historia de modo más solapado, las líneas con el pasado no son nombradas constantemente, y aún así identificables. Por un lado, muchos integrantes del gobierno son descendientes directos de los antiguos patricios de la Argentina, son tataranietos de “los dueños de la tierra”, usando la expresión de David Viñas. Y también otros, son parientes de represores de la última dictadura o de los medios de comunicación y las grandes empresas que la apoyaron. Más allá de la relación de sangre – que no determina la conducta -, está la ideológica. El entonces Ministro Nacional de Educación, Esteban Bullrich llamó a hacer una “campaña del desierto³ con la educación” y la Ministra de Seguridad dijo que durante la última dictadura “los demonios no eran tan demonios y los ángeles tan ángeles⁴”. Aún es prematuro para hacer un análisis sobre cómo esta novedad restauradora impacta en lo educativo, pero podemos señalar que ha desfinanciado los distintos proyectos educativos que realizaban la construcción de memoria y derechos humanos con una lectura crítica del pasado reciente.

En línea con estos nuevos discursos emitidos desde el gobierno, la Gendarmería Nacional reprimió a una manifestación mapuche en el sur argentino y “desapareció” a Santiago Maldonado el 1 de agosto de 2017 quien estaba apoyando dicha lucha⁵. Desde los gremios docentes se elaboró un material pedagógico sobre cómo trabajar en las aulas dicha

³ El nombre de “Campaña del desierto” fue el que prevaleció por la historiografía oficial para nombrar a la conquista de grandes terrenos del Sur, por parte del Estado Argentino a fines del siglo XIX, mediante la matanza de pueblos originarios.

⁴ La “teoría de los dos demonios” fue hegemónica en la década de 1980 para explicar lo sucedido durante la última dictadura, poniendo en pie de igualdad al terrorismo de Estado y a las guerrillas. Durante el kirchnerismo fue dejado de lado ese discurso, imponiéndose la condena a los represores por haber cometido delitos de lesa humanidad.

⁵ Al cumplirse el mes de la desaparición de Maldonado hubo una marcha en la Plaza de Mayo, en Buenos Aires, la cual reunió a más de doscientas mil personas bajo la pregunta “¿Dónde está Santiago Maldonado?”

desaparición según el nivel educativo: qué conceptos para cada edad, con cuales herramientas, con que ligazón a hechos históricos argentinos. El gobierno macrista, en consonancia con los poderosos medios de comunicación, se refirieron a dichos materiales como de “adoctrinamiento” y prohibieron hablar en las aulas sobre esa desaparición incitando a que las familias denuncien a los docentes que lo trabajen. Vemos aquí cómo el discurso histórico se relaciona con el presente: las matanzas de indígenas de hace siglo y medio son ignoradas -o elogiadas-, los mapuches del presente son reprimidos, hay un desaparecido en el presente y se censura su problematización en las escuelas.

La educación es clave en la conformación de subjetividades tanto en un plano que incluye lecturas sobre el pasado, como fue señalado, como sobre el presente y el futuro. Yendo a un ejemplo de esto último, el macrismo tiene sus respuestas para la clásica tensión entre “educación y trabajo”. El gobierno sostiene que el sistema educativo debe educar para la incertidumbre, formar para trabajos que aún no se han creado y generar un espíritu emprendedor⁶. Fue muy difundida la presencia de Bullrich en el Foro de Inversiones y Negocios realizado en CABA en 2016 (conocido como el “Mini Davos”), donde en el panel llamado “La construcción del Capital Humano para el futuro”, dijo: *“debemos crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla”* (El Destape, 16/02/2017). Estos enunciados esconden varias cuestiones. Por un lado, que el proyecto político-económico neoliberal da un lugar central al sector agrícola-exportador y a lo financiero por sobre lo industrial, por ende, genera más desempleo, en un contexto de salida de la sociedades salariales (Castel, 1997). En ese sentido es necesario crear un discurso individualista y meritocrático que explique ese desempleo. Es la falta de esfuerzo la que fundamentaría la pérdida de trabajo de algunos y no las decisiones gubernamentales neoliberales. En segundo lugar, esconde que tiene un proyecto de flexibilización laboral (similar al aplicado en la Argentina en los 90’s y al de Temer en Brasil) y que en educación implica sostener proyectos de “pasantías” e inserción de estudiantes a trabajar en empresas en condiciones precarias de trabajo. En tercer lugar ignora otras formas de pensar al trabajo (de modos cooperativos, pensando el trabajo reproductivo y voluntario, repensando su inserción en el plano global de relaciones económicas), solo privilegiando su faceta individualista competitiva, imperando

⁶ Supera los límites de este trabajo, pero queda pendiente pensar una línea de continuidad entre las teorías del capital humano de los 50’s y 60’s (Finkel 1977), las de empleabilidad de los 90’s y las actuales de emprendedurismo.

falsos slogans como el “si quieres, puedes” sin pensar que la educación está en un contexto social que limita sus posibilidades. Y por último, hace propio desde lo educativo a los discursos empresariales y del mundo empleador, ignorando que el mundo educativo tiene objetivos que incluyen pero que superan al mundo del trabajo (Imen, 2005). Esto es, la formación de ciudadanos libres con derechos viviendo en comunidad.

Finalmente, nos interesa destacar otro tema donde a raíz de la judicialización del caso, se logró llegar a las instancias máximas del Poder Judicial, esperando ahora la resolución final. El tema es también expresión de un tipo de sociedad determinada que el macrismo quiere imponer: hablamos de la religión en las escuelas públicas. El problema viene de antes y no del macrismo, pero éste expresa sus posiciones de distintos modos en contra de lo que parte de la comunidad educativa reclama. En el 2008 fue sancionada en Salta la Ley de Educación provincial N° 7546 que establece en sus artículos 8° y 27° la posibilidad de enseñar educación religiosa en horario escolar en las escuelas públicas. Tras eso, un grupo de familias junto a la Asociación por los Derechos Civiles se presentaron en la justicia para declarar su inconstitucionalidad. El tema llegó, entre la defensa y la justicia local, a la Corte Suprema de Justicia, logrando cuatro audiencias públicas donde se escucharon posiciones a favor y en contra. El entonces Ministro Bullrich, siguiendo con sus desafortunadas frases, se mostró a favor de la “pluralidad religiosa”, aduciendo que es importante que las voces de todas las religiones estén presentes en la escuela y, según recupera el diario Página 12 *“dijo estar convencido de que las enseñanzas del Evangelio y de Jesús, como la de otros profetas y religiones “deben ser aprendidas” para que la luz del “cirio pascual y de la educación” brille más fuerte que nunca”* (Página 12, 25/04/2017)

El discurso de la pluralidad o multiculturalidad religiosa, muchas veces, esconde sendos estereotipos y actitudes discriminatorias. Es imposible que todas las religiones entren a las escuelas porque siempre podría haber alguna que no esté incluida, la laicidad de la educación viene de la mano de ser la opción más pública, general y no excluyente que tenemos y además se agrega el argumento del carácter privado de la elección religiosa. Por todo esto es que parte de la comunidad salteña junto a la CTERA y la Federación Universitaria Argentina vienen reclamando que se dé marcha atrás con ese artículo, lo que podría sentar un precedente muy importante para la historia de nuestro sistema educativo. Los dichos de los funcionarios oficialistas no dejan seguridad respecto a la defensa irrestricta de la educación pública laica, siendo esta la única garantía de diversidad y no discriminación. Vale decir que

la educación religiosa está también en la educación pública de la provincia de Mendoza, donde además se suman organismos de derechos humanos en defensa de la laicidad, como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

3. Resistencias: la comunidad educativa en acción

Los actores que toda política pública interpela son parte del proceso en la medida en que toman posición y actúan de diversas maneras (Oszlak y O' Donnell, 1981). Los gremios docentes y estudiantiles en nuestro país tienen sendas historias de lucha y resistencia. A lo largo del macrismo hubo varias situaciones que por la organización de docentes, familias y estudiantes el oficialismo debió retroceder o recalcular sus decisiones y métodos. Aunque para los funcionarios la política educativa sea “*como un partido de ajedrez o de damas medio complejo*” (Esteban Bullrich en Academia Nacional de Educación en 2014) y pretenda con ello subestimar la capacidad de organización de docentes, estudiantes y familias, la historia indica que es difícil que cuando se tocan ciertos intereses profundos, los protagonistas no actúen para frenar la embestida. La comunidad educativa, además de reactiva es propositiva y pone en agenda temas sustantivos. Uno de estos fue la presentación de un proyecto de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina para que el presupuesto educativo nacional alcance el 10% del PBI, siendo que en 2009 se superó el 6% que establecía la LEN. También desde la CTERA se vienen impulsando distintas líneas de investigación en relación a la mercantilización y privatización de la educación, denunciando con datos de la realidad cómo se traduce ello en la educación del país.

La sanción del Boleto Estudiantil gratuito y la licencia por violencia de género en la Ciudad de Buenos Aires son también ejemplos de colocar en agenda temas importantes. Lo primero incluso también fue sancionado en la Provincia de Buenos Aires y lo segundo supone una amplia red de docentes y estudiantes nucleados alrededor de la exigencia para que se aplique la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral N°26150 (ESI) en la Ciudad de Buenos Aires. Desde esta red se vienen motorizando reuniones y actividades públicas para visibilizar la importancia de su aplicación en contextos de ajuste y reducción de derechos.

La resistencia a la aplicación del Operativo Nacional de Evaluación Aprender fue una respuesta a una acción de gobierno, tras lo cual se motorizaron diversas formas de oposición y se habilitaron espacios de discusión. La visibilidad que adquirió el Operativo, fogueado

por los medios hegemónicos de comunicación, también fue la oportunidad para que la comunidad argumentara por qué se puede evaluar (y de hecho se hace) desde enfoques integrales y procesuales y no sólo para medir resultados de aprendizaje en forma estandarizada y con sentido punitivo. El Operativo Aprender fue la primera propuesta de evaluación bajada del Ministerio de Educación Nacional para todas las escuelas, como forma de reemplazar al histórico Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Implicaba aplicar un cuestionario cerrado, como era en parte el ONE, pero sin las preguntas abiertas que este también incluía y que pretendían analizar cuestiones específicas. El problema no era sólo lo acotado de la propuesta, sino el haber sido presentada como una evaluación radicalmente nueva a realizarse en forma anual –los ONE eran trianuales–, suponiendo que evaluar resultados año tras año es el método de diagnóstico que requiere el sistema educativo para “mejorar la calidad educativa”. Asimismo, para finalmente ser llevada a cada escuela se buscó que los docentes fueran los “aplicadores” –así los denominó el gobierno– de una prueba que no había sido creada por ellos, evaluando en escuelas que no fuesen las propias, cobrando \$1000 por el día de la evaluación. Los resultados irían luego al Ministerio para ser sistematizados. Este Operativo en la Ciudad generó un sinnúmero de reacciones por parte de docentes y de estudiantes. Los primeros no se propusieron como aplicadores y los segundos no fueron a rendir o “intervinieron” sus exámenes. Los sindicatos también se manifestaron en contra de la aplicación. Hubo diversas escuelas con afiches pegados en la puerta explicándole a la comunidad en qué consistía el Operativo y el porqué de la oposición. Hubo familias que apoyaron la posición docente no enviando a sus hijos e hijas a las escuelas o iniciando acciones de protesta conjuntas con los equipos docentes. Las noticias llegaron a los medios, trascendieron las redes sociales y la aplicación llevó a que hubiera distritos con un alto nivel de ausentismo, como el 8º, en el cual el 80% de los estudiantes no asistió a clases ese día.

El caso de resistencia más actual en el ámbito de la Ciudad es el relativo a la Secundaria del Futuro, es decir, la propuesta de modificación de la educación secundaria, en relación con una reforma planteada a nivel nacional que lleva el nombre de Secundaria 2030. A raíz de lo inconsulto de la propuesta, la bajada a cuentagotas de documentos muy contradictorios entre sí y el solapamiento con otras reformas en curso que supondría aplicar ahora otra secundaria, asistimos en Septiembre a la toma de una treintena de establecimientos educativos como forma de reclamo. Reclamo que no solo es por la secundaria, sino que incluye la aplicación de la ESI antes mencionada y la necesaria mejora de la infraestructura escolar que requieren

las escuelas. Mediante una presentación realizada por la Asesoría Tutelar para que el Ministerio de Educación convoque a los estudiantes a un diálogo certero sobre este problema, se logró una reunión entre ambas partes el 21 de septiembre, en el que no hubo acuerdo a favor de frenar la aplicación en 2018 de una nueva política “desde arriba” (Feldfeber, 2009). Por otra parte, legisladores de la oposición vienen convocando a la comunidad educativa para definir líneas de acción conjunta. El conflicto aún no se cerró al momento de entrega del presente artículo.

4. Reflexiones finales

El recorrido que hemos trazado en estas páginas pretendió mostrar algunas de las acciones y políticas públicas en materia educativa durante el macrismo en Argentina en los últimos dos años y en CABA en particular desde que son gestión en 2007. Para lo cual, precisamos hacer un contrapunto con las políticas del kirchnerismo (mostrando que hay muchas más rupturas que continuidades), y a su vez, con qué líneas de los gobiernos neoliberales históricos dialoga (en especial, la última dictadura y el menemismo).

Definimos que el enfoque desde el cual analizamos la política educativa es desde la concepción de la educación como derecho, lo cual nos lleva a colocar la mirada principalmente en el rol Estado. Desde una mirada integral que entiende a la política educativa como un campo en disputa, también recuperamos algunas de las resistencias. Así, vimos cómo la lógica mercantil habilita a que las empresas y las fundaciones sean partícipes de la escena educativa, mostrando un Estado que cede parte de sus responsabilidades. Esto implica, por ejemplo, que sean beneficiadas las ofertas privadas de formación docente y que se introduzcan principios eficientistas y tecnocráticos en el terreno escolar por sobre los pedagógicos. Así llegamos a casos como los de campamentos escolares o de las orquestas, donde disputando con los sentidos de inclusión y distribución con el que fueron pensados, aparece el vaciamiento: la idea de ahorrar “costos” y modificar sus sentidos.

También revisitamos lo que denominamos políticas de vaciamiento, con el análisis de varias cuestiones. En primer lugar el presupuesto, demostrando que el Estado destina cada vez menos para la educación, y a la vez subejecuta esa merma. Analizamos cómo la descentralización fue una estrategia neoliberal de siempre para operar en este sentido, y como en el caso actual, permitió actuar en contra de avances logrado en la década anterior: el Programa Conectar Igualdad, la Paritaria Nacional Docente y la Formación Docente. Ahora,

lo público no es presentado como el lugar de lo común, donde nadie tiene privilegios y como el espacio “de todos”.

Este modelo educativo es, como queda dicho, excluyente, disciplinante, privatizador, mercantilista e individualizante. Desde aquí analizamos algunos hitos del gobierno para pensar cómo construye sujetos y qué proyecto de sociedad supone: qué relectura hace del pasado para construir una memoria colectiva relativizando al Terrorismo de Estado, prohibiendo trabajar en los colegios las temáticas de violación de derechos humanos del pasado y del presente y haciendo un vínculo entre educación y trabajo de claro corte neoliberal, con discursos sobre emprendedurismo y promoviendo la inserción de estudiantes en empresas sin garantías laborales. A su vez, la vuelta de viejos debates también se da con la intromisión de la religión en las escuelas

Este modelo educativo es parte de un proyecto político que genera las condiciones generales necesarias para desarrollar este tipo de políticas públicas para la educación pero no es omnipotente. Como en todo proceso político, hay resistencias y diversidad de actores que frenan, habilitan, proponen y exigen de acuerdo a sus intereses. Desde nuestra perspectiva, el colectivo docente y estudiantil, así como sus organizaciones gremiales, no son actores de reparto. Deberían ser parte constitutiva de la construcción de la política educativa, el núcleo sobre (y con) el cual se piensen las políticas desde un enfoque democrático y de derechos. Por eso recuperamos algunos de los logros conquistados o resistencias realizadas por la comunidad educativa: el boleto estudiantil, la licencia por violencia de género, el debate público frente al Operativo de Evaluación Aprender y la implementación inconsulta de la Secundaria del futuro.

Bibliografía

Academia Nacional de Educación, Ciclo de Diálogos con Líderes Políticos, 4 de Agosto de 2014. Extraído de Canal de You Tube de la Academia: <https://www.youtube.com/watch?v=DXrzC3uPoYM>

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) La discriminación educativa en la ciudad de Buenos Aires, Disponible en: <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2011/11/La-discriminaci%C3%B3n-educativa-en-la-Ciudad-de-Buenos-Aires.pdf>

Antúnez Dalila (coord). Falta de vacantes escolares en el nivel inicial de la Ciudad de *Buenos Aires*. Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, Programa Igualdad Educativa, 2013. Recuperado de: <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2013/03/Vacantes-compilasdo.pdf>

Blanck Eduardo. *Desigualdad educativa en la Ciudad de Buenos Aires: un análisis estructural de las políticas educativas desde un enfoque de derechos humanos*. Buenos Aires: Eudeba, 2013.

Bullrich Esteban y Sánchez Zinny Gabriel. *Ahora...Calidad. Apuntes para el debate sobre Política Educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Formar Argentina y Fundación Pensar, 2011.

Castel, R. *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires.: Paidós. 1997

CTERA, "Los "indicadores educativos" de la restauración conservadora en Argentina", Documento de trabajo del Instituto de Investigaciones Marina Vilte Secretaría de Educación de CTERA, s/d.

Declaración de Purmamarca, Consejo Federal de Educación, 12/02/2016.

Diario Z, "Fundación privada dicta clases en escuelas públicas", 23/04/2016.

El Destape Web, "Bullrich polémico debemos crear argentinos capaces de vivir la incertidumbre y disfrutarla", 16/02/2017.

El Eco Multimedios, "Victoria Zorraquin asumió un cargo en el Ministerio de Agroindustria", 11/02/2016.

Defensoría de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Informe Anual (años varios).

Feldfeber, Myriam (comp). *Autonomía y gobierno de la educación : perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique. 2009.

Feldfeber, Myriam. "La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas". En Dossier "A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina", En Revista Educação e Filosofia, Universidad Federal de Uberlandia V 28, N. 1ESP. 2014

Finkel, S. El capital humano: concepto ideológico. En Labarca y Otros "La educación burguesa". Nueva Imagen, México. 1977.

Gentili, Pablo, "Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías", en: Gentili, P. (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 2004

Imen, Pablo. *La escuela pública sitiada*, Buenos Aires, CCC, 2005.

Kessler, G. "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?" Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, N° 24, Ediciones Suárez, Mar del Plata, 2010. Disponible en: http://www.lavboratorio.sociales.uba.ar/textos/Lavbo24_1.pdf

Marin Javier (compilador) . *La ciudad empresa: espacios, ciudadanos y derechos bajo la lógica de mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.

Noticias UTE, “La UTE presentó recurso administrativo contra la modificación del artículo 17”, Febrero 2017. Recuperado de: <http://ute.org.ar/la-ute-presento-recurso-administrativo-contr-la-modificacion-del-articulo-17/>

Oszlak Oscar y O'Donnell Guillermo. “Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en *Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO/Nº4*. Buenos Aires: CLACSO, 1981.

Página 12, “Bullrich, ante empresarios: “No les hablo como ministro de Educación, sino como gerente de Recursos Humanos”, 23/11/2016.

Página 12, “No es sólo contra los docentes, es contra la escuela”, 11/04/2017.

Página 12, “Escuelas cruzadas”, 25/04/2017.

Saforcada Fernanda. “Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas”, en *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, de Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Roberto Leher, Florencia Stubrin. Rosario: CLACSO/Homosapiens Ediciones, 2009, pp. 363-399.

Thwaites Rey, Mabel. *El Estado: notas sobre su(s) significado(s)*. Mar del Plata: FAUD, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1999.

Tzeiman, Andrés. *Radiografía política del macrismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caterna Editorial, 2017.

Universidad Nacional de Avellaneda, “Ejecución presupuestaria”, Observatorio de Políticas Públicas, Módulo de Políticas Económicas, coordinador Santiago Fraschina, Diciembre 2016.