

Por último, el Ministerio de Educación también se desprendió de una herramienta indispensable para llevar adelante las políticas educativas de alcance nacional: los canales de Televisión Educativa Encuentro y Pakapaka. En este caso no se trata de una transferencia a las provincias sino al Sistema Federal de Medios y Servicios Públicos. De esta manera, nuevamente un decreto atropella una ley (26.206 art. 101,102 y 142) que garantizaba que en manos del Ministerio estos canales estuvieran dirigidos a la educación pública, en particular a la formación docente. La excelencia y la difusión de la cultura nacional que estas señales educativas dirigidas a adultos y niños han tenido en el país, y el reconocimiento regional de sus producciones, pone en evidencia el riesgo que se corre al apartarlas de su identidad educativa.

En síntesis, siguiendo las orientaciones del proyecto neoliberal, en su primer año el gobierno ha trabajado fuertemente para achicar al mínimo el funcionamiento del Ministerio de Educación de la Nación, con un doble objetivo. Por un lado, ser parte del ajuste aplicado en el conjunto de las áreas a nivel nacional, restringiendo la inversión educativa y, por el otro, desarticular la conducción del sistema educativo promoviendo su heterogeneización y profundizando la desigualdad. De esta manera, un organismo que luego de las transferencias de los servicios a las provincias pasó a ser un ministerio sin escuelas, va perdiendo las capacidades que le permitían ser un ministerio para las escuelas.

La experiencia del período de gobierno de Cambiemos muestra que, en la práctica, la única función prevista para el Ministerio pareciera ser la de evaluar. A través de un sistema propio, como lo fue la cuestionada prueba “Aprender 2016”, o de mecanismos internacionalizados y estandarizados de evaluación, como PISA, el ministerio reduce su función a la de ser un “evaluador” externo que solo se preocupa por los resultados de las pruebas estandarizadas con el objetivo de descargar la culpabilidad de los déficits escolares sobre

las espaldas de los docentes. De esta manera deja de lado la atención sobre los procesos pedagógicos y las condiciones de salario, de trabajo y culturales de los maestros y profesores que protagonizan cotidianamente el hecho educativo en cada una de nuestras escuelas.

1.3.3 Desjerarquizar la profesión docente

Las políticas de desjerarquización del trabajo docente se han llevado adelante a partir de dos tipos de estrategias diferentes y complementarias. Por un lado, un conjunto de acciones dirigidas a atacar las condiciones materiales del ejercicio profesional y la capacitación. Por otro, se implementaron estrategias discursivas y mediáticas destinadas a desvalorizar el papel de la escuela y la labor del educador, culpabilizándolo frente a la sociedad de las dificultades por las que atraviesa el sistema educativo.

El primer año del gobierno de Macri ha significado un serio golpe para el salario y las condiciones de trabajo docente. Después de doce años en los cuales el incremento del salario había sido siempre superior a la inflación, en el 2016 esta tendencia se revirtió. A pesar de que a inicios del ciclo lectivo la firme actitud de los sindicatos docentes logró que se suscribiera un convenio paritario que aparecía como ventajoso, la espiral inflacionaria marcó un serio deterioro para la capacidad adquisitiva de los sueldos. Los estudios realizados por el CITRA (2017) han mostrado que la inflación anual para los trabajadores ha sido superior al 43%, lo que implica una pérdida del salario para los docentes cercana al 10%. La negativa del gobierno a reconocer esta caída del poder adquisitivo de los sueldos docentes, y la determinación de fijar para el 2017 topes salariales muy inferiores a los necesarios para enfrentar una inflación que ya en el primer trimestre superó ampliamente las expectativas oficiales, hace prever una nueva pérdida salarial. La intención de suprimir la paritaria nacional significa que este deterioro será mayor aún en las provincias más pobres.

Al mismo tiempo, y reiterando situaciones ya transitadas a finales de la década de los 90 y principios del siglo XXI, el deterioro de las condiciones de trabajo docente coincide con la situación de empobrecimiento familiar de los niños y los jóvenes que concurren a las escuelas. Este encuentro en el aula entre actores pertenecientes a dos colectivos –docentes y alumnos de sectores populares–, empujados crecientemente a situaciones de mayor precariedad, empobrece también las posibilidades de trabajo pedagógico de las escuelas. Esto ocurre porque los establecimientos educativos comienzan nuevamente a hacerse cargo de un conjunto de tareas de contención, alimentación, asistencia a la salud, etcétera, que las familias y otras instituciones públicas no están en condiciones de afrontar debido a las crecientes condiciones de pauperización social.

La escuela está empezando a declinar la centralidad del trabajo pedagógico, y el tiempo destinado a llevarlo adelante, en pos de atender las problemáticas sociales. Se convierte así mucho más en un espacio de “refugio” e integración social que en un espacio de enseñanza-aprendizaje. En muchos casos el docente debe dejar de lado parte de su función pedagógica para transformarse en la práctica cotidiana en un trabajador social. Esta coincidencia en el mismo espacio físico de docentes y alumnos en condiciones de malestar por ser víctimas del proceso de exclusión social, es promotora de un sensible incremento de situaciones de violencia (Forrester, 1996).

El salario no es la única condición laboral de los docentes que fue atacada por el gobierno. Existen otros elementos que hacen al trabajo y la capacitación profesional, firmados en el acuerdo paritario a principios del año 2016, que han sido incumplidos por parte del Estado nacional (Documento sindical 26/10/16). Por ejemplo, también se ha avanzado en el cercenamiento de las posibilidades de capacitación gratuita y permanente, y en el vaciamiento del instituto que tiene a su cargo la elaboración de los parámetros comunes de la formación de grado. Las consecuencias de este proceso promueven el crecimiento de la

desigualdad en la calidad de dicha formación y tienden a empobrecer y dificultar las posibilidades de ascenso y promoción en la carrera profesional de maestros y profesores.

Pero el intento de desjerarquización de la profesión docente no se limita únicamente al deterioro de sus condiciones materiales de trabajo. Las actuales autoridades tienen una concepción tecnocrática y utilitaria del trabajo docente que limita su papel a la transmisión y reproducción de saberes curriculares. Su mirada está alejada de concebir al docente como un trabajador profesional que construye conocimiento cotidianamente en el aula y que puede, y debe, participar en la elaboración de las políticas educativas y de las estrategias de implementación de las mismas.

Los docentes y sus organizaciones representativas no han sido convocados a ninguna de las comisiones previstas en la Ley de Educación Nacional destinadas a elaborar e implementar las políticas de calidad educativa. Tampoco se confió en los docentes para la participación en el diseño de las pruebas utilizadas en el Programa Aprender 2016. Estas pruebas estandarizadas fueron elaboradas fuera del sistema educativo, sin participación docente y sin contextualización social y cultural de la población a evaluar. La denuncia que realizaron los sindicatos de maestros ha sido muy firme al respecto:

Los sindicatos docentes también cuestionamos las medidas tomadas unilateralmente por el Ministerio y denunciamos que para la elaboración del dispositivo de evaluación nunca hayamos sido informados ni consultados (...) los docentes queremos discutir la política educativa basándonos en la premisa de que la tarea de los docentes de por sí tiene un profundo sentido político, tal como lo define la Ley de Educación Nacional (Declaración de CTERA, CEA y SADOP citada).

En el caso de esta evaluación, el objetivo de cuestionar el trabajo y la capacidad de los docentes quedó en evidencia al presentarse los resultados. En lugar de ser utilizados para

analizar rigurosamente dentro del sistema educativo cuáles son sus dificultades y carencias en cada una de las asignaturas, las conclusiones preliminares de la evaluación se dieron a conocer el día que los maestros habían convocado a la Marcha Federal en contra de las políticas salariales del gobierno. La intención manifiesta fue culpar a los docentes de los resultados de la prueba (cuya validez es fácilmente cuestionable) con el propósito de desautorizar su rol frente a la sociedad. Los maestros y profesores fueron mostrados públicamente como los responsables de las fallas de la educación y no como quienes tienen la capacidad de resolverlas.

Al mismo tiempo, como parte del discurso oficial destinado a deslegitimar y desvalorizar el papel de los docentes, durante el conflicto salarial se llevó adelante una campaña destinada a afirmar que podían ser reemplazados al frente de las aulas por voluntarios sin ninguna formación específica. Durante varios días el gobierno alentó la idea de que cualquiera podía enseñar, deslegitimando la demanda salarial a partir de la concepción de que no hace falta una formación profesional especial para ejercer la docencia. Más aún, en las declaraciones oficiales se ha acusado masivamente a los docentes de ser los culpables del “fracaso del sistema educativo” por su adhesión a las medidas de lucha y por buscar cualquier excusa para justificar el ausentismo en las aulas.

Paradójicamente, el propio ministro de Educación no ha ayudado con sus opiniones a revalorizar la figura de los docentes frente a la comunidad educativa y la sociedad. En un reciente artículo publicado en el diario *Clarín* (4/10/2016) el ministro comparó al sistema educativo con un auto “Falcon de los 70” (por supuesto sin tomar en cuenta la connotación represiva que tiene para los argentinos ese modelo) y pidió que los docentes dejaran de ser mecánicos para convertirse en “astronautas”. Curiosa figura para una profesión que requiere comunicarse con los alumnos y sus familias a partir de tener siempre “los pies en la tierra”.

Días después fue un poco más lejos en sus críticas. Frente a empresarios en el Coloquio de IDEA, descalificó a la escuela pública diciendo: “El sistema educativo no sirve más, no sirve más, es una máquina de hacer chorizos” (*El Cronista*, 13/10/16). En este discurso frente a los empresarios fue más explícito respecto del modelo de docente que requieren las políticas oficiales: “En el desayuno que tomé esta mañana había huevos revueltos y panceta. La gallina hizo su aporte, puso los huevos, pero el que verdaderamente se comprometió fue el cerdo, ¿no? Nosotros queremos el compromiso del cerdo en la educación”. La analogía del ministro vuelve a ser claramente ofensiva para los docentes. ¿Por qué la comparación con un animal que tiene que dar su vida para que otros desayunen su carne?

La sociedad argentina les delega a más de un millón de docentes que eduquen a las nuevas generaciones, pero el ministro que los conduce les reclama, metafóricamente, que cumplan la función de astronautas o cerdos. Es algo doblemente denigrante. No solo denigra la profesionalidad de su trabajo, sino que pone de manifiesto la falta de respeto frente al papel que desempeñan quienes son responsables de la tarea educativa. Como señala con precisión Richard Sennet en su libro *El respeto* (2003), podría ocurrir que una sociedad careciera en un momento histórico de recursos materiales para reconocer salarialmente como merece a cierto grupo de profesionales. Pero a diferencia de estos recursos que son onerosos, Sennet destaca que el respeto no cuesta nada. “¿Por qué habría de escasear el respeto?”, se pregunta; y afirma:

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento, simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa.

Quizás en estas palabras encontremos la clave para entender por qué el actual gobierno ha llevado la falta de respeto al

docente al extremo de proponer su reemplazo por voluntarios o de ser objeto de represión: a través de no reconocer en su profesionalidad y en su noble función social, se le hace saber al docente que su presencia, y la del propio hecho educativo, no importan. Axel Rivas (2015) describe con precisión las sensaciones que experimentan ante este tipo de descalificaciones:

La mayoría de los docentes se sienten incómodos, poco valorados y llenos de incertidumbre. Hay un gran desgaste en sus cuerpos, sus voces, sus miradas. Esta realidad no puede ser abordada desde un impulso tecnocrático a los incentivos. Necesitan reconocimiento, escucha y respeto, antes que cualquier condena o ejercicio soberbio de empezar todo de cero, bajo la conducción de quienes nunca han experimentado un aula más que como alumnos.

El deterioro de las condiciones de trabajo y de capacitación de los docentes, la falta de convocatoria oficial para que sean protagonistas que debatan las políticas educativas, sumados a la falta de respeto, la desvalorización de su trabajo y de la función social del sistema educativo, generan condiciones de resistencia a las políticas oficiales. En este contexto podemos prever que difícilmente algún cambio educativo que pretenda implementar este gobierno pueda ser exitoso. La realidad demuestra que cuando las transformaciones educativas no son producto de metodologías participativas, no son debatidas democráticamente, o no son implementadas por una autoridad pedagógica reconocida, es difícil que ingresen a las aulas de la mano de los docentes.

1.3.4 Cuestionar el papel de la escuela en torno al desarrollo del pensamiento crítico y legitimar una perspectiva meritocrática del éxito escolar

El debate llevado adelante para la elaboración de la Ley de Educación Nacional llegó a un amplio consenso sobre los fines y objetivos de la política educativa. Este acuerdo quedó

reflejado en las votaciones parlamentarias de los artículos de la ley que se refieren a estos temas (Filmus, Kaplan, 2012). La perspectiva de lograr en los estudiantes una formación crítica de la realidad recorre todo el texto de la ley y, en su artículo 11, inciso c) plantea con claridad cuáles son los valores que deben brindarse:

- Una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Este amplio consenso se extendió a algunos aspectos concretos que, por primera vez, se incorporaron obligatoriamente como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones. Entre ellos se destacan la perspectiva regional latinoamericana, la causa de la recuperación del ejercicio de la soberanía sobre las Islas Malvinas, la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional e instalaron el terrorismo de Estado, el respeto a la diversidad cultural de los pueblos indígenas, el cuidado del medio ambiente, las relaciones entre sexos basada en la igualdad y la educación sexual integral.

Para llevar adelante estos objetivos, el Ministerio de Educación de la Nación implementó, desde el año 2003, un conjunto de programas de carácter federal que propiciaron la elaboración de material didáctico, el desarrollo de estrategias multimedia y la capacitación en estas temáticas a miles de docentes y alumnos.

Muchos de estos programas han sido discontinuados o reducidos a su mínima expresión en el transcurso del primer año de gobierno de Macri. Entre ellos, los dirigidos a preservar la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos, la recuperación de la identidad de los niños desaparecidos, los derechos soberanos sobre Malvinas, los programas interculturales bilingües y los referidos a la educación sexual integral.

No se trata únicamente de una decisión financiera que tiene como objetivo recortar el gasto público tomando como variable de ajuste la estructura del ministerio, sino que también existe la voluntad de reducir la presencia de los programas nacionales que le dan unidad al sistema educativo en las jurisdicciones. Pero, sobre todo, el objetivo de la eliminación de estos programas está íntimamente vinculado a la intención de terminar con la capacidad de la escuela de generar una mirada crítica de la realidad y a desarrollar en los estudiantes valores que, de acuerdo con los fines y objetivos planteados por la Ley de Educación, contribuyan a la construcción de una sociedad más integrada, solidaria y justa.

Como ya hemos señalado, el modelo neoliberal exige la distribución desigual de saberes y competencias para adaptarse a las demandas de un mercado de trabajo fuertemente fragmentado. Pero al mismo tiempo, necesita difundir a través del sistema educativo una ideología que le permita legitimar estas desigualdades e incorporarlas como un fenómeno natural. Como asegura István Meszaros (2008), para el neoliberalismo la escuela no solo debe proveer la mano de obra diferenciada según el lugar que cada persona debería ocupar en un mercado de trabajo cada vez más polarizado, sino también

generar y transmitir un marco de valores que legitima los intereses dominantes, como si no pudiera haber ninguna alternativa a la gestión de la sociedad, ya sea en forma internalizada (es decir, por los individuos debidamente educados y aceptados) o a través de una dominación estructural y una subordinación jerárquica e implacablemente impuesta.

La utilización del sistema educativo como instrumento de legitimación de desigualdades ha sido llevado adelante a partir de dos estrategias complementarias. La primera de ellas es el ataque a la capacidad de la escuela de desarrollar el pensamiento crítico; la segunda es la difusión de una perspectiva meritocrática que tiende a naturalizar las desigualdades sociales.

Este objetivo ha quedado de manifiesto en numerosas declaraciones de funcionarios del actual gobierno. El jefe de gabinete, Marcos Peña, ha afirmado que

hace rato que en Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente. Nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente. Y que el pensamiento crítico llevado al extremo le ha hecho mucho daño (...) mantener un pensamiento crítico lleva a que al final del día se pierda el eje de cuál es la verdad. (*Clarín* 9/12/16).

El asesor del presidente, el filósofo Alejandro Rozitchner, ha ido más lejos aún al referirse al rol de las escuelas:

El pensamiento crítico es un valor negativo enseñado en las escuelas nacionales (...) los docentes gustan decir que quieren que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico como si lo más importante fuera estar atentos a las trampas de la sociedad (...) lo más importante no es criticar la sociedad y señalar sus defectos, sino desarrollar la capacidad creativa, la invención, la comprensión, el deseo y las ganas para que sean más felices, capaces y productivos (...) Entusiasmarse, las ganas de vivir, son más importantes que el pensamiento crítico y la objetividad y hay que entrenarse en este poder dormido que aplastamos en el hábito de la queja, el descontento y la insatisfacción". (*La Nación* 20/12/16).

Este pensamiento contradice los fundamentos más profundos del acto pedagógico. El fomento de la mirada crítica en los alumnos no es una característica original de la educación argentina y mucho menos del proyecto que se comenzó a implementar a partir de la asunción de Néstor Kirchner, como suponen las actuales autoridades. Uno de los fundadores de la pedagogía moderna ha escrito al respecto: "El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan

comprobar por si mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más” (Piaget, 1981).

Las declaraciones del gobierno, a través de funcionarios de alto nivel, permiten confirmar que para la actual gestión el papel de la educación es consolidar una perspectiva acrítica y complaciente de la realidad, legitimadora de un orden social que mantiene y justifica profundas desigualdades. No hay otra explicación para que las actuales autoridades afirmen que existe una dicotomía entre el entusiasmo y tener ganas de vivir y la posibilidad de ver la realidad objetivamente. O que el pensamiento crítico impida ser más creativo, feliz, capaz y productivo. Por el contrario, la historia de la humanidad muestra que los personajes más productivos y creativos han sido aquellos que pudieron mirar la realidad tal cual es y trabajar en el campo de las ideas, de la ciencia o de la acción social y política para transformarla.

Por otra parte parecería difícil que un joven pueda ser feliz si no posee una mirada crítica del mundo y de la sociedad que le toca vivir, y esta mirada original le permita emprender su propio camino hacia la definición, la vocación, su lugar en la comunidad y su futuro. Como ha planteado con justeza Theodor Adorno (1998):

Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma, crítica y consciente de cada persona individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia.

Esta mirada del gobierno, que desconoce el papel de la educación como herramienta de emancipación, es la que el ministro de Educación planteó con mayor crudeza cuando explicitó el modelo ideológico que pretende imponer la actual gestión. En la inauguración de un hospital-escuela en la provincia de Río Negro afirmó que se trataba de “una nueva campaña al

desierto, pero no con la espada sino con la educación” (*La Nación*, 16/9/2016). Por un lado, estas declaraciones fueron fuertemente criticadas por “buscar imponer una visión autoritaria y antidemocrática de los procesos educativos argentinos” en una declaración firmada por un núcleo muy importante de intelectuales que expresaron: “Es nuestro derecho y nuestro deber reclamar que la educación no esté a cargo de alguien que reivindique un crimen de lesa humanidad, ni literal, ni metafóricamente” (*Página/12*, 18/9/16).

Pero al mismo tiempo, el discurso del ministro desnuda la voluntad de que el sistema educativo actual se transforme en un instrumento capaz de colaborar en la construcción del predominio de los sectores dominantes. La nostalgia respecto del papel que desempeñó la escuela argentina sobre fines del siglo XIX, no se sostiene en su función igualadora, sino en la capacidad que tuvo de colocar el proyecto de la pampa húmeda y del puerto de Buenos Aires como hegemónico. Para la oligarquía agroexportadora y dependiente del intercambio comercial con la corona británica, el currículum escolar que respondió a sus propios intereses fue un factor decisivo a la hora de generar consenso en torno a un país que brindaba posibilidades de progreso solo a una pequeña proporción de la población.

Esta mirada conservadora, que en algunos aspectos nos retrotrae a debates previos a la Ley 1420 del año 1884, se manifestó también en la voluntad del ministro de Educación, de que “en las escuelas debe haber enseñanza de la religión, no solamente de una de ellas (...) el ejemplo de Jesús debe ser aprendido, pero también el ejemplo de Mahoma, las enseñanzas del budismo y el hinduismo...para que la luz del cirio pascual brille más fuerte que nunca...” (*Clarín*, 26/4/17). Todavía no se sabe si estas declaraciones se limitan a expresar la opinión del ministro, o si son un anuncio de que el Poder Ejecutivo intentará avanzar en cambios legislativos que permitan instaurar, efectivamente, la educación religiosa en la escuela pública. De cualquier manera, es evidente que se trata de recrear una

polémica de características retrógradas y de consecuencias que atentan contra los derechos individuales y favorecen la segregación y discriminación de grandes sectores de la población. En un reciente artículo publicado en *Página/12* (17/4/17), Juan Vaggione retoma los argumentos de Wendy Brown que permiten encontrar el sentido de estas declaraciones:

El neoliberalismo, en tanto racionalidad de mercado, precisa del neoconservadurismo en tanto racionalidad moral, mientras el Estado fragiliza el sostenimiento de los principales servicios públicos fortalece su rol de guardián moral (...) Esta afinidad entre neoliberalismo y neoconservadurismo la experimentamos en los 90 cuando el discurso de un Estado mínimo y privatizado iba acompañado por un Estado moralista y alineado con los sectores más conservadores a nivel nacional e internacional.

El neoliberalismo complementa el intento de legitimar la desigualdad social a través de una ideología que impide la contextualización histórica y la mirada crítica de los procesos sociales, con una perspectiva predominantemente meritocrática. Como señala Puiggrós (2016), pretende adjudicar únicamente a los atributos personales de los alumnos las causas del éxito o fracaso escolar y, a partir de ellos, el lugar que ocuparán en la escala social y en el mercado de trabajo. El imperio de la perspectiva meritocrática socava algunos de los aspectos constitutivos de la educación pública argentina desde Sarmiento a nuestros días. Ya no se trata de colocar como objetivo principal de la escuela el conseguir que todos los alumnos logren alcanzar en condiciones de igualdad los conocimientos, competencias y valores que la educación debe transmitir. Ahora el objetivo pasa a ser fomentar la competencia entre los participantes para poder seleccionar a los ganadores. Esa selección contempla los niveles de esfuerzo y capacidad individuales desprendidos del contexto familiar y social del que provienen y en el que se desarrolla el proceso educativo (Pineau, 2016).

Es numerosa la cantidad de investigaciones que muestran que tanto a nivel global, como en nuestro propio país, la perspectiva meritocrática carece de justificación empírica. Estos trabajos concluyen que el rendimiento escolar y la posibilidad de acceder a los estudios superiores están mucho más condicionados por los factores sociales de origen, desde la socialización más temprana, que por las características individuales de los alumnos (Berstein, 1971; Braslavsky y Filmus, 1988). Por otra parte, como afirman Becker y Adorno, el fomento de la competencia indiscriminada, especialmente cuando existen condiciones muy desiguales desde la cuna, está reñido con una educación que proclame valores humanos:

La competencia es un principio opuesto a la educación humana (...) una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia (...) hay que hacer que las personas pierdan la actitud de utilizar los codos. Los codazos son, sin dudas, una expresión de la barbarie (Adorno, 1998).

En un contexto en el que el mercado procura constantemente generar mayores condiciones de desigualdad y tiende, de manera permanente, a diferenciar y a la clasificar de acuerdo a las condiciones socioeconómicas, de origen, de género o de raza, un sistema educativo organizado en una concepción meritocrática contribuye fuertemente a su legitimación: “atribuimos a la competencia y al mérito individual la virtud de seleccionar y elegir a los mejores, justificando así las injusticias y la reproducción sistémica de la desigualdad” (Gentili, 2015).

En este esfuerzo por adjudicar a las características individuales las causas del éxito o fracaso escolar, el discurso oficial ha reclamado también el auxilio de las neurociencias. Por supuesto consideramos que estas disciplinas tienen mucho que aportar al estudio de los procesos educativos y brindan contribuciones que deben ser complementarias. Sin embargo, las explicaciones biologicistas son utilizadas por las actua-

les autoridades para reemplazar las miradas que estudian el proceso educativo y el funcionamiento escolar desde la pedagogía, la didáctica y las ciencias sociales. Cuando en lugar de acudir a las neurociencias para ayudar a pensar interdisciplinariamente las dificultades que tiene el sistema educativo, se intenta restringir el aporte de estas disciplinas al estudio del “cerebro” y dejar de lado el conjunto de dimensiones que atraviesan el hecho educativo (pedagógica, didáctica, social, cultural, económica y política), se corre el riesgo de caer en un “darwinismo social” funcional a la legitimación del modelo neoliberal (Brailovsky, 2016).

1.3.5 Privatización de la educación y tratados de libre comercio de servicios

La expansión global de las ideologías neoliberales a partir del inicio de la década de 1980 incluyó una fuerte crítica al “Estado educador”, ya que el servicio educativo no quedó afuera del cuestionamiento general al carácter ineficiente y deficitario que se le adjudicaba al Estado. En el caso particular de América Latina, estas concepciones fueron introducidas por el llamado “Consenso de Washington” a través de las recomendaciones y los condicionamientos para el otorgamiento de créditos por parte de los organismos de financiamiento internacional, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Así se propuso una redefinición drástica del rol del Estado en materia educativa que debía pasar de ser un Estado educador, proveedor de educación, a ejercer un rol de regulador, financiador y evaluador del sistema educativo (Verger A., Moschetti M. y Fontdevila C. 2017).

La idea de que la educación debe convertirse en una mercancía que puede ser distribuida por el mercado apuntaló tres objetivos centrales de las políticas del neoliberalismo: a) achicar el Estado a través de la disminución del gasto público como condición para la estabilización de las políticas macroeconó-

micas; b) legitimizar las desigualdades educativas por medio de la libre competencia entre escuelas públicas y privadas; y c) disminuir la capacidad de participación de las organizaciones representativas de los docentes en la lucha por mejores condiciones de trabajo y en la elaboración de las políticas educativas públicas.

Uno de los economistas que ha fundamentado con mayor solidez la necesidad de privatizar la educación ha sido el premio Nobel Milton Friedman (1991):

La defensa y la educación son las dos empresas socialistas más grandes de los EE.UU. (...) si una empresa pública fracasa, siempre puede argumentar que el problema se debe a que el gobierno no le da los suficientes fondos (...) Por ello opino que la solución fundamental es privatizar la educación (...) como el gobierno regala la educación, no es posible vender algo a un precio que ni siquiera cubre los costos (...) Estoy seguro de que a muchos maestros de escuelas públicas les encantaría independizarse, abriendo sus propios colegios y cobrando la mitad del costo de un colegio público. Sería muy buen negocio. Y las escuelas públicas tendrían que mejorar para no perder a todos los alumnos. O mejoran o cierran. En ninguna área hay progreso sin competencia.

La claridad del pensamiento de Milton Friedman nos exige de toda explicación complementaria. Chile ha sido el país que aplicó con mayor rigurosidad el conjunto de las recetas educativas recomendadas por Friedman durante la dictadura del general Augusto Pinochet en los años 80. Un reciente informe publicado por *The Global Initiative for Economics, Social and Cultural Rights* muestra que actualmente Chile se ubica en cuarto lugar entre los países con mayor proporción de escuelas privadas en el mundo, número tres veces mayor que el promedio de los países de la OCDE. Al mismo tiempo, según la propia OCDE, es el país que muestra la segregación educativa más profunda entre pobres y ricos en una comparación entre 65 países. Es por ello que este modelo ha sido tan fuertemente cuestionado por estudiantes y docentes chilenos

y hoy se encuentra en proceso de profunda transformación a partir de las políticas implementadas por Michelle Bachelet.

El caso argentino ha tenido características diferentes. La fuerte tradición de la educación pública desde su etapa de expansión a fines del siglo XIX, ha dificultado seriamente las intenciones privatizadoras de quienes propusieron y hoy en día proponen estrategias neoliberales. En la etapa de la última dictadura, esta fuerte tradición se complementó con la voluntad de los militares de mantener la educación bajo su estricto control ideológico para garantizar su objetivo de educar para el orden y la disciplina. La imposición de una fuerte impronta autoritaria y represiva hacia el sistema educativo exigió una firme vigilancia estatal que no podía ser delegada en manos privadas (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

En la década de los 90, como ya lo hemos señalado anteriormente, las estrategias neoliberales estuvieron más centradas en el desentendimiento del Estado Nacional de la responsabilidad de la gestión educativa (a partir de la transferencia de los servicios a las jurisdicciones), que en la aplicación de políticas como las recomendadas por Milton Friedman. La única experiencia de aplicación de los *vouchers* educativos se realizó en la provincia de San Luis y su fracaso provocó que fuera muy acotada en el tiempo. La privatización de esta etapa fue principalmente producto de estrategias que desestructuraron y desigualaron aún más el sistema, y obligaron a importantes sectores de la población a recurrir al mercado para compensar la pérdida de calidad de la escuela (Vior y Rodríguez, 2012). Por otra parte, la crisis económica que golpeó a grandes sectores de la población colocó un techo a la capacidad de “comprar” educación en instituciones de gestión privada.

Es en la educación superior, y en particular en la universitaria donde, a través de la ley 24.521 y la autorización de la apertura de numerosas universidades no estatales, se avanzó en un mayor proceso de privatización. Esta ley abrió las puertas al cobro de matrículas en las universidades públicas y a la

incorporación de exámenes de ingreso y cupos para el acceso a la educación superior. De cualquier manera, la autonomía universitaria, la fuerte tradición de gratuidad e ingreso irrestricto y la resistencia del movimiento estudiantil impidieron que estas tendencias privatizadoras que impregnaban la nueva ley, se aplicaran masivamente.

Para el gobierno de Macri no ha sido fácil avanzar en estrategias abiertamente privatizadoras en su primer año de gestión. Casi toda la legislación aprobada en el gobierno de Carlos Menem había sido reemplazada en la última década. Las leyes de garantía del salario docente, de educación técnica, de financiamiento educativo y principalmente la Ley de Educación Nacional (26.206) son muy explícitas respecto del papel del Estado en la organización y el sostenimiento del sistema educativo. El capítulo 1 de esta última ley es muy preciso cuando declara que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado” (art 2), y que “el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de ese derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (art 4). Al mismo tiempo, la ley incorpora por primera vez a nivel global, en una legislación nacional, un artículo que prescribe 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” (art. 10).

Esta firme legislación nacional, junto a la fuerte tradición de la educación pública ya mencionada y a la resistencia de la comunidad educativa, en particular de las organizaciones de docentes y estudiantes, han impedido que el gobierno avanzara en su primer año en lo que Ball y Youdell (2008) han definido como privatización “exógena”. En el informe realizado para

el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, estos autores han categorizado dos tipos distintos de políticas privatizadoras por parte de los gobiernos neoliberales. Las “exógenas” son las que manifiestamente implican la apertura de servicios de educación pública a la participación del sector privado a través de modalidades basadas en el beneficio económico. Las “endógenas”, en cambio, hacen referencia a la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público adopte mecanismos que usualmente utilizan las empresas.

Las estrategias llevadas adelante por la gestión del actual gobierno pueden ser incluidas mayoritariamente bajo la denominación de “privatización endógena” conforme esta caracterización. La primera perspectiva significa la privatización “de” la educación pública, la segunda se puede definir como privatización “en” la educación pública. Mientras que para pasar al ámbito privado áreas o instituciones de dependencia oficial el gobierno necesita modificar una legislación para la cual no tiene ni consenso ni mayoría parlamentaria, el segundo tipo de privatización se puede realizar a partir de normativas de rango menor que puede decretar o impulsar el propio Ministerio de Educación. Como señala Roger Dale, estas estrategias más sutiles no implican un desplazamiento directo de lo público hacia lo privado sino “un conjunto mucho más complejo de cambios en los mecanismos institucionales a través de los cuales se regula a aquellos que continúan siendo esencialmente sistemas educativos estatales” (Dale, 1994).

En otras palabras, el debate respecto de la privatización de la educación no se puede limitar al tipo de gestión pública o privada que tienen los servicios. Hay que prestar especial atención a los intentos de deconstrucción de la lógica pública de los sistemas educativos a partir de la introducción de prácticas y valores que tienden a incorporar la lógica del mercado, que promueven valores falsamente meritocráticos, individualistas y de lucro en las instituciones educativas (CLADE, 2014).

Los intentos de avance en torno a la privatización “exógena” todavía no han logrado implementarse masivamente. Algunos de ellos han sido, por ejemplo, la voluntad de transferir los recursos públicos a las empresas particulares para la capacitación de su personal a partir de vaciar el INET y la creación de la ya mencionada Agencia de Talentos o un sistema similar; la desestructuración del INFOD, para dejar en manos de servicios privados la capacitación docente, y el proyecto de transferir la responsabilidad de porciones de la educación de nivel inicial hacia organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil. Por ahora estos intentos no han logrado generalizarse. El riesgo respecto del avance este tipo de políticas privatizadoras es la mutación de “la educación desde un campo de realización de derechos, a un campo de generación de negocios, poder y rentas privadas, como lo expresa la expectativa de grandes corporaciones ligadas al sector en América Latina y el Caribe” (CLADE, 2014).

Respecto de los mecanismos endógenos de privatización se ha avanzado principalmente en la tercerización de servicios y la elaboración de programas y contenidos educativos a partir del desmantelamiento de los equipos técnico-pedagógicos públicos que funcionaban en el Ministerio de Educación, el INFOD y el INET. Lo mismo ha ocurrido con el desmantelamiento del Programa Conectar Igualdad –que distribuía universalmente laptops, desarrollaba contenidos educativos y capacitaba docentes en el ámbito de las nuevas tecnologías de la Comunicación y la Información– y la eliminación de la distribución pública de libros escolares para los alumnos de escuelas públicas, al mismo tiempo que se desmantelaba el Plan Nacional de Lectura.

En esta misma dirección, las pruebas estandarizadas han pasado a ocupar un lugar central en el discurso educativo oficial, particularmente las que provienen del ámbito internacional. Cuando este tipo de evaluaciones comienza a transformarse en el principal referente orientador de la polí-