ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

POLIFONÍAS
REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO VII / Nro. 19
Noviembre 2021

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 19 / / Noviembre 2021

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX VERSIÓN IMPRESA: http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817 VERSIÓN DIGITAL: http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869 En LatinRev En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas http://miar.ub.edu/issn/2314-0488 BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS DEL CAICYT-CONICET

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

Autoridades del Departamento de educación
Universidad Nacional de Luján

Directora Decana: Andrea Paula Corrado Vázquez

Vice Director Decano: Álvaro Javier di Matteo

Secretaria Académica: Susana Noemí Vital

Secretaria de Investigación y Post-Grado: Laura Rodríguez

Subsecretaria: Gabriela Vilariño

Secretaria Administrativa: Mónica Rodríguez

Editora y co-editora: María Rosa Misuraca y Rosana Pasquale

Consejo Editorial: Ricardo Bur- María Eugenia Cabrera- Gabriela Cruder- Patricia Digilio- Stella Más Rocha - Adriana Migliavacca- Roberta Paula Spregelburd – Rosa Cicala – Mercedes Palumbo – Cinthia Wanschelbaum

Secretaria de Redacción: Ma. Sol Villanova

Diseño de Tapa: Mariano Ricardes y Pablo Lulic

Diagramación: Pablo Lulic y Leandro Barrios Pintos

Fotos: archivo de imágenes del museo de las escuelas, UNLu - secretaría de educación de la ciudad de Bs. As.; grupo memoria histórica del MOCASE - VC

Consejo Académico

Ricardo Baquero, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Dora Barrancos, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, ARGENTINA

Francisco Beltrán Llavador, Universidad de Valencia, ESPAÑA

Pilar Beneján Arguimbau, Universidad Autónoma de Barcelona, ESPAÑA

Carlos Borsotti, Profesor Consulto, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Jean-Paul Bronckart, Université de Génève, SUIZA

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, ARGENTINA

Germán Cantero, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Graciela Carbone, Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Paula Carlino, CONICET, ARGENTINA

José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, ARGENTINA

Rubén Cucuzza, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Celia Díaz Agüero, Universidad Nacional Autónoma de México, MEXICO

Nora Elichiry, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Gaudencio Frigotto, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

Moacir Gadotti, Universidad de Sao Paulo, BRASIL

Begoña Gros Salvat, Universitat Oberta de Catalunya, ESPAÑA

Estela Klett, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, ARGENTINA

Guillermo Orozco Gómez, Universidad de Guadalajara, MEXICO

Marcela Pronko, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de Tenerife, ESPAÑA

Ruth Sautú, Universidad de Buenos Aires, CONICET, ARGENTINA

Beatriz Schmulker, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, MEXICO

Silvana Serrani Infante, Universidade estatual de Campina, BRASIL

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Miguel Somoza, Universidad Nacional de Educación a Distancia, ESPAÑA

José Tamarit, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

Amanda Toubes, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

Bibiana Vilá, Universidad de Luján, CONICET, ARGENTINA

Catalina Wainerman, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

Laura R. Rodríguez – Universidad Nacional de Luján

María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Rosana Pasquale – Universidad Nacional de Luján

Cecilia Acevedo – Universidad de Buenos Aires

María de los Ángeles Fanaro – UNICEN/CONICET

Ana María Gentile - Universidad Nacional de La Plata

Marcela Reynoso – Universidad Nacional de Entre Ríos

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

Sin desconocer las problemáticas de género y las relativas a la inclusión de los diferentes colectivos en la sociedad actual, el Consejo Editorial de la Revista Polifonías adopta la utilización de las formas gramaticales canónicas del español en lo que se refiere al género de los sustantivos, adjetivos y determinantes, asumiendo el carácter inclusivo de los mismos y con el único fin de asegurar la legibilidad y fluidez de la lectura.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN
ISSN: 2314-0488
AÑO VII / Nº 19 (2021)

INDICE

Editorial 11

DOSSIER "MUTACIONES EN LAS FRONTERAS ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: ARGENTINA, BOLIVIA, BRASIL, CHILE, URUGUAY Y VENEZUELA".

Presentación del Dossier "Mutaciones en las fronteras entre lo público y lo privado en la educación latinoamericana: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela". Laura R. Rodríguez 17

Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação. Alexandre Rossi, Maria Otilia Susín, Vera Maria Vidal Peroni. 24

Fundaciones Empresarias, ONGs y educación pública: los Programa de Formación de Directivos Escolares en Argentina en las últimas décadas. Laura R. Rodríguez, Marina Alejandra Olivera. 52

Redefinição das fronteiras entre o público-privado e implicações para a democratização da educação: o caso brasileiro. Liane Maria Bernardi, Lucia Hugo Uczak, Paula de Lima. 81

Lo público y lo privado en el Estado Plurinacional de Bolivia: el pulso de la educación boliviana. Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt. 110

Mercados educativos en Chile: Antecedentes, características y consecuencias. José Miguel Sanhueza De la Cruz, Víctor Orellana Calderón. 137

Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay. Gabriela Rodríguez Bissio, Pablo Martinis. 162

Visiones y tensiones sobre el Estado, las políticas públicas y la educación en Venezuela. Samuel H. Carvajal Ruiz. 194

ARTÍCULOS

Una experiencia de Educación Popular para la formación docente en la Universidad: ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación. Adriana Mengascini, Fernando Garelli, Maximiliano Nardelli, Pablo López. ---------- 219

Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura. Jonathan Peña, Stella M. Tapia, Victoria Gómez Viñao. ---------- 248

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos ---------- 277

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación ---------- 281

Posgrados de la UNLu de interés para educadores ---------- 301

Planillas para selección y evaluación de artículos ---------- 303

Editorial

El número 19 de la Revista nos encuentra retomando progresivamente la presencialidad en actividades educativas luego de la pandemia, a través de formas "híbridas" que combinan el distanciamiento con el retorno a las prácticas pedagógicas basadas en la interacción humana con cercanía, intercambio, comprensión y colaboración. Sabemos que junto con la salud, fueron el trabajo y la educación los ámbitos más afectados por la catástrofe sanitaria.

En nuestro país, la discontinuidad de planes y programas de mejoras oficiales destinados al logro de la obligatoriedad en la educación pública, a la retención de la matrícula y a morigerar los graves problemas de abandono, sobreedad y repitencia, especialmente para los sectores vulnerables, fue acompañada en varias provincias por otros planes y programas de emergencia para asistir a las trayectorias e intensificar la enseñanza en el marco de la virtualidad.

Sin embargo, nos interpela el agravamiento de las condiciones pedagógicas, no sólo por la falta de acceso a la virtualidad adecuada de sectores importantes de la población escolar ni por la falta de preparación de los docentes para este tipo de emergencia pedagógica, sino porque esos sectores son precisamente los mismos a los que estaban destinados los programas de mejoras.

Entendemos que esta nueva etapa que comenzamos a transitar exige una reflexión más madura, menos "experiencial, más científica. Es el momento de reflexionar sobre las consecuencias o el impacto en los cambios conductuales, individuales y colectivos que se incorporaron con las tecnologías a la actividad cotidiana luego de casi dos años de conmoción mundial y de variaciones introducidas "a presión" sobre los sistemas de enseñanza y aprendizaje ¿Cuáles son los efectos de las imposiciones que el aislamiento produjo en estudiantes que vieron limitada su formación; profesores y escuelas que ya arrastraban inequidades previas, agravadas por las crisis económicas de nuestros países? ¿Es la virtualidad el futuro inexorable de los intercambios y de la educación como proceso humano por excelencia?

Como profesionales de la educación, nos vemos obligados a repensar las categorías de “tiempo” y “espacio” escolar como factores clave que permiten diferenciar la intensidad y calidad de los procesos educativos. En ese mismo sentido, no podemos dejar de cuestionar el componente de disputa que la virtualidad introduce para la construcción de sujetos políticos -y su sentido- en las escuelas, universidades e institutos de formación de docentes y profesionales.

Es necesario adentrarnos en los usos políticos de la virtualidad, en el reconocimiento de sus ventajas y también de sus conflictivas e interesadas limitaciones. El riesgo de que las lógicas estandarizadas, impersonales y sintéticas, administradas por empresas privadas de procesamiento de datos e información, se erijan como dominantes en el escenario futuro de la educación, nos alerta sobre la orientación inexorable hacia el mercado que dicha lógica conlleva.

Otro riesgo potencial es que los problemas de producción y distribución del conocimiento, entendidos como productos sociales, pretendan ser resueltos por la apropiación de la enseñanza por parte de los sistemas informáticos como mercancía a intercambiar y como reaseguro “distributivo” de lo que hasta ahora consideramos el derecho a la educación.

La complejidad del desafío que la post-pandemia representa permite pensar en la necesidad de seguimiento permanente de la agenda educativa de los gobiernos y de elaboración colectiva de este punto de inflexión histórico con fines propositivos.

Todas estas líneas de reflexión y algunas otras que seguramente verán la luz en cuanto podamos tomar una “sana distancia” de la vorágine que significó la “virtualidad de emergencia”, nos ponen frente a varias dicotomías y, una de ellas, es la que hoy abordamos en el dossier que constituye este número.

En efecto, el número 19 de nuestra Revista Polifonías, presenta un dossier con siete artículos sobre la temática de lo público y lo privado en educación, en los países de la región. Sus autores, provenientes de diferentes espacios geográficos, nos proponen recorridos contextualizados y, a la vez, transversales, que tejen pasarelas entre las especificidades de cada país y las discusiones compartidas en toda nuestra América Latina.

Asimismo, dos artículos de especialistas nacionales cierran este número. Se trata de la contribución de Mengascini, Gardelli, Nardelli y López "Una experiencia de Educación Popular para la formación docente en la Universidad: ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación" y de la de Peña, Tapia y Gómez Viñao "Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura". La primera propone una mirada desde la Educación Popular sobre las residencias de los futuros docentes de Biología en el marco de la formación de profesores de esa especialidad en la Universidad Nacional de Luján y la segunda, nos acerca un análisis crítico del Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de Río Negro, en el campo de la Lengua y la Literatura, en vinculación con el conjunto de las políticas educativas prescriptas por las instancias gubernamentales provinciales. Ambos trabajos abren líneas de reflexión que van de la teoría a la práctica, de los posicionamientos políticos a las acciones concretas, de los marcos referenciales al terreno y a los sujetos que en él se construyen.

Desde el Comité editorial de la Revista Polifonías deseamos que los artículos publicados sean del interés de nuestros lectores y contribuyan a abrir nuevas perspectivas de debate en el campo.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Directora Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Presentación del Dossier

"Mutaciones en las fronteras entre lo público y lo privado en la educación latinoamericana: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela"

Presentación del Dossier: “Mutaciones en las fronteras entre lo público y lo privado en la educación latinoamericana: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela”

Laura Roberta Rodríguez

Los aportes que conforman este dossier son producto del trabajo de investigadores de América Latina interesados en comprender los procesos de privatización de lo público y sus consecuencias para la construcción de sociedades democráticas. Desde 2010, el *Grupo de pesquisa relações público-privado na educação* (GPRPPE) vinculado con el Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS), coordinado por la Dra. Vera María Vidal Peroni, constituye un espacio de encuentro y reflexión sobre las transformaciones en las fronteras entre lo público y lo privado y sus formas de manifestación en nuestros países. El diálogo, estimulado por el encuentro en Seminarios organizados por el Grupo en la sede de UFRGS (Porto Alegre), se ha materializado desde entonces en la publicación de libros conjuntos, artículos en revistas y, en pandemia, en encuentros y conversaciones en el Canal de YouTube, Proyecto Diálogos, “Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”.

El Dossier se compone de siete contribuciones. La primera, de carácter más general, presenta categorías conceptuales y líneas de interpretación que han sido objeto de reflexión y debate en los encuentros presenciales, y que se encuentran presentes en las producciones, de distintas formas y con diversos matices. Los artículos restantes abordan dimensiones y expresiones particulares de las mutaciones mencionadas, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela.

En *Redefiniciones de las Fronteras entre lo Público y lo Privado: implicaciones para la democratización de la educación,* Vera María Vidal Peroni, Alexandre J. Rossi y María Otilia Susin analizan las transformaciones de las fronteras entre lo público y lo privado en países latinoamericanos entre 2017 y 2020 (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay y Venezuela) atendiendo a sus implicancias para la democratización de la educación. Atendiendo a la multiplicidad de formas de privatización de lo público que van más allá de cambios en la "propiedad" de los establecimientos, y en contextos nacionales de ascenso gobiernos que implementan la "privatización como política pública", los autores delinean las características del proyecto social y educativo neoconservador en la región, y las formas en las que se encarna en la acción de sujetos individuales y/o colectivos e instituciones privadas con actuación en el campo educativo regional – organizaciones empresariales, organizaciones con o sin fines de lucro, religiosas o *think tanks*-; dichos actores intervienen y tratan de incidir en la política educativa de los distintos países, con estrategias y actividades similares, pero con impactos diferentes según la trayectoria histórica de las relaciones público-privadas y las correlaciones de fuerzas vigentes en cada país.

En *Fundaciones Empresarias, ONGs y educación pública: los Programa de Formación de Directivos Escolares en Argentina en las últimas décadas*, Laura R. Rodríguez y Marina Alejandra Olivera abordan las iniciativas de las Fundaciones Empresarias, empresas y Asociaciones ligadas al mundo empresario para la formación continua de directivos escolares, en el marco de la ampliación paulatina de las políticas públicas nacionales y jurisdiccionales destinadas a fortalecer la función directiva y la creciente importancia que fue adquiriendo el tema en la agenda global. Dicho interés tuvo un correlato en el crecimiento de las iniciativas de las ONGs ligadas al mundo empresario, sobre todo luego de la crisis de 2001, momento en que se consolida en Argentina el modelo de la Responsabilidad Social Empresaria. A través de una caracterización sintética de las iniciativas de varios de estos agentes para la formación continua de directivos escolares del sector público a partir de 2010, el trabajo señala que el desarrollo y crecimiento de esas y otras actividades educativas es parte de un proceso previo iniciado en los años 90, por el cual, diverso tipo de OSCs / ONGs (asociaciones y organizaciones sindicales, comunitarias, instituciones religiosas, fundaciones empresarias y empresas), comenzaron a desarrollar acciones conjuntas con diversos niveles del Estado, sobre todo en el plano provincial y municipal. Estas iniciativas, a pesar de su baja escala y carácter fragmentario, expresan un lento

avance sobre el "corazón" del sistema educativo, generan espacios híbridos dentro o en sus fronteras, construyen legitimidad para todos los participantes, naturalizan estas intervenciones como contribuciones positivas a la educación y a la sociedad, y en definitiva abonan una nueva utopía educativa que difumina y redefine las fronteras clásicas de lo público y lo privado, las estructuras de decisión y las responsabilidades.

Analizando el caso brasileño, Paula de Lima, Liane Maria Bernardi y Lucia Hugo Uczak – *Redefinição das fronteiras entre o público-privado e implicações para a democratização da educação: o caso brasileiro*- caracterizan a un conjunto de actores, sus propuestas y acciones dirigidas a organizar e influir en la elaboración de políticas educacionales orientadas al mercado, en el marco de una ofensiva contra un proyecto que avanzaba tímidamente hacia la construcción de una sociedad más democrática durante los gobiernos del Partido de los Trabajadores. El trabajo muestra cómo, a partir de 2007, movimientos empresarios como Todos pela Educação (TPE) y el Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) - ligados al capital financiero- lograron constituirse en interlocutores del Ministerio de Educación y de los legisladores en el Congreso Nacional, incidiendo en los contenidos del Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) y del posterior Plano Nacional de Educação (PNE). Se repasan las estrategias de *lobby* y construcción de hegemonía y consenso desarrolladas a partir de 2018 para impulsar la reestructuración del Ministerio y del financiamiento (Fundef), la formación docente y la reforma curricular (Base Nacional Comun Curricular, BNCC), que colocan la educación al servicio del mercado. Los autores caracterizan también acciones dirigidas a transformar los procesos de trabajo, gestión pedagógica, currículo escolar y formación docente al interior de las instituciones educativas para asimilarlas a la empresa privada, por parte del Instituto Ayrton Senna (IAS), la Fundação Lemann (FL) y el Instituto Unibanco (IU), mediante alianzas público-privadas en varias regiones de Brasil. A partir del amplio y minucioso relevamiento realizado por las investigaciones, los autores logran dejar en evidencia los rasgos más importantes del proceso de organización de la clase empresarial para hegemonizar el espacio de la educación en Brasil.

Por su parte, en *Lo público y lo privado en el Estado Plurinacional de Bolivia: el pulso de la educación boliviana*, Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt nos

presenta las particularidades del caso boliviano: el legado colonial constituido por la dicotomía entre lo rural y lo urbano es el eje de la disputa entre lo público y lo privado en el marco de las transformaciones operadas por el proceso de construcción del Estado Plurinacional y los logros democratizadores de las políticas sociales y educativas de los gobiernos del Movimiento al Socialismo (MAS), en especial por la Ley de Educación 070 de 2010. Villafuerte Bittencourt propone concebir la dicotomía urbano / rural como eje organizador de la educación boliviana, origen de una sociedad dividida, como rasgo importante de la colonización y su legado de racismo. Parte de la exclusión de los indígenas-originarios-campesinos de la equidad de la vida ciudadana. La autora analiza los hitos históricos del nacimiento del nuevo Estado boliviano y su recurso a la educación como herramienta principal de cambio. El proceso desarrollado llama la atención por el hecho de ser el único país en el que ha disminuido la oferta privada, sobre todo en virtud de la expansión de la oferta de educación secundaria pública en el ámbito rural y de la instauración de la formación de maestros exclusivamente en instituciones estatales, disolviendo la histórica dicotomía urbano / rural. Estos avances han encontrado su límite en el golpe de estado de 2019, y en el despliegue de un movimiento de "filantropistas religiosos" que está ocupando el espacio educativo público boliviano.

Contrastando con el Estado Plurinacional Boliviano, el caso chileno se presenta habitualmente como el ejemplo paradigmático de la privatización educativa impulsada por un sistema orientado por el mercado. En *Mercados educativos en Chile: Antecedentes, características y consecuencias,* José Miguel Sanhueza De la Cruz y Víctor Orellana Calderón sostienen que los mercados educativos chilenos poseen una fisonomía particular marcada por la coexistencia de rasgos propios de la modernización neoliberal con uno de los rasgos característicos de la historia de la educación chilena: la "crónica bifurcación del sistema chileno entre una educación para la élite y otra para las masas". La reconstrucción de los principales momentos de esa historia, y de la fase de mercantilización iniciada por la reforma educativa de Augusto Pinochet, prolongada y retocada por gobiernos posteriores, presta una atención especial a las reformas del gobierno de la Nueva Mayoría (2013-2017). Un conjunto de medidas, tales como la Ley de Desarrollo Profesional Docente, la Ley de Inclusión, reformas que tendieron a la "desmunicipalización" sin cambios estructurales, la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y de la Comisión Nacional de Acreditación, del Crédito con Aval del Estado y, finalmente, de la Ley de

Educación Superior de 2018, modificaron los rasgos de la mercantilización educativa chilena conformando mercados diferenciados y segmentados por origen social dentro de un sistema escolar altamente segregado en términos comparativos internacionales. Los autores consideran que este rasgo estructural del sistema reproduce el histórico patrón socialmente bifurcado y rentista que tiene la educación en el país transandino, derivado de las dinámicas de explotación tradicional del "fundo" oligárquico -nunca desaparecido por completo-, pero también de la gravitación de la Iglesia Católica en el campo educativo, y de una estructura de dominación patriarcal.

Las disputas en torno al carácter público de la educación constituyen el eje a partir del cual Pablo Martinis y Gabriela Rodríguez Bissio analizan la situación de Uruguay, en su contribución *Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay.* Su punto de partida es la afirmación de que, en la última década, el significante "crisis de la educación" ocupa un lugar estelar en la disputa política, y es el punto nodal de la estrategia de los sectores conservadores. Analizan esta estrategia como una operación de "escandalización – espectacularización" (G. Steiner-Khamsi), como "momento de la sedimentación" (Laclau) de una nueva articulación hegemónica de elementos que construyen el significante "crisis", pero también de "alternativas glorificadas". El artículo avanza en la caracterización del discurso electoral de Luis Lacalle Pou, centrado en el concepto de "emergencia educativa", y las primeras medidas de su gobierno -en particular la Ley 19.8897/20. Dicha ley, entre otras reformas, instauró un régimen de tutela ministerial contrario a la tradición constitucional uruguaya, derogó los organismos colegiados responsables del gobierno de los distintos subsistemas de la educación pública, introdujo la posibilidad de remuneración docente en función del desempeño y profundizó algunas tendencias visibles durante los gobiernos del Frente Amplio a la transferencia de fondos públicos a iniciativas privadas en educación. Mediante la articulación de una cadena de significaciones, los sectores liberales y/o conservadores cerraron el discurso educativo alrededor de los resultados obtenidos por Uruguay en las evaluaciones internacionales estandarizadas, los niveles de egreso de la educación media, y las "resistencias" al cambio y el "proselitismo" de docentes y sindicatos. El éxito de la articulación hegemónica en torno al punto nodal "crisis de la educación", para los autores, radica en que parece no antagonizar con nadie, sino simplemente dar cuenta de una situación definida objetivamente. Desmarcándose de los supuestos

de definiciones esencialistas, se preguntan por el concepto antagonista de dicha discursividad de la crisis, y postulan que el significante con el que se antagoniza es, precisamente, el de "educación pública" y su principal contenido, las formas de gobierno y de gestión propias del sistema educativo público uruguayo construidas a lo largo de un siglo y medio. Martinis y Rodríguez Bissio nos llaman la atención acerca de la necesidad de repolitizar lo educativo para hacer visible las relaciones de poder y activar la destilación de nuevos sentidos en el campo de la educación.

El Dossier cierra con el ensayo *Visiones y tensiones sobre el Estado, las políticas públicas y la educación en Venezuela,* de Samuel H. Carvajal Ruiz. Compartiendo el interés por señalar y analizar las construcciones discursivas, pasa revista a la metamorfosis de las políticas públicas educativas en Venezuela durante las últimas décadas. Los ejes de su análisis son, por un lado, los rasgos estructurales del sistema capitalista global en contexto de crisis civilizatoria y la necesidad de asegurar la gobernabilidad mediante una profunda reestructuración del Estado, y por el otro sus manifestaciones educacionales expresadas como conflicto entre la preservación garantista de las conquistas educativas heredadas del Estado del Bienestar y el Estado social de derecho, y el programa neoliberal organizado alrededor de la idea de la libertad y la mercantilización de la educación, ajustando los sistemas educativos a las necesidades del capital. En el caso venezolano, el autor resalta la relación entre el programa de ajuste estructural aplicado en Venezuela y el quiebre del modelo de masificación escolar o "políticas de puertas abiertas" y de Estado docente que, en la segunda mitad del siglo XX, había permitido la incorporación de sectores medios; en los 90, los discursos neoliberales se enfocaron crítica y recurrentemente en el rentismo petrolero como responsable del fracaso educativo del proyecto educativo "populista-igualitario", produciéndose en ese momento una progresiva desinversión en la educación pública y la proliferación de centros de educación privados o semi – privados (concertados), paralelamente al pase a manos extranjeras de buena parte de la industria. Ya durante el gobierno de J. Chávez Frías, el centro de la crítica fue la ideologización de la educación, en particular el programa de Escuelas Bolivarianas, una de las primeras iniciativas en política educativa del gobierno de Chávez que tuvo como objetivo revertir la repitencia y abandono escolar en la Educación Básica. Reflexionando sobre la situación actual del país, presenta algunos rasgos de la situación que atraviesa Venezuela, impactada por sanciones y bloqueo internacionales y la pandemia.

Un hilo conductor liga todas las producciones de los equipos convocados por el GPRPPE y que Vera M. Vidal Peroni sintetiza con precisión: la defensa de la democracia como proceso que materializa derechos, mediante políticas colectivamente construidas, a través de la autocrítica fundada y consciente de la práctica social. Esperamos que todos los trabajos que componen este Dossier aporten a la comprensión de la complejidad de los procesos históricos que atraviesan los países de nuestra región latinoamericana, y a la superación de los desafíos que enfrenta la educación pública.

Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação[1]

Alexandre José Rossi
Maria Otília Susin
Vera Maria Vidal Peroni
Recibido Agosto 2021
Aceptado Septiembre 2021

Resumo

O presente artigo analisa as fronteiras entre o público e o privado em países da América Latina, como Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Uruguai e Venezuela e as implicações para a democratização da educação nesses países, no período de 2017 a 2020. Ao longo da pesquisa foram construídos conceitos que melhor definem a multiplicidade das formas de privatização e como se materializam na educação pública nesses países. Buscou-se, ainda, mapear os diferentes processos de correlação de forças desenvolvidos pelos sujeitos que demandam políticas públicas, o que permitiu constatar a recorrência de sujeitos privados e instituições empresariais atuando no público, com implicações para a democratização do conteúdo e da gestão da educação. No entanto, mesmo com diferentes trajetórias nas lutas por direitos sociais nos países latino-americanos pesquisados, resta prejudicado o alcance pleno dos direitos educacionais, evidenciando as desigualdades existentes nas sociedades capitalistas, neoliberais e de classes.

Palavras-chave: Parceria Público Privada - Privatização da Educação - Educação na América Latina - Democratização da Educação - Estado e Políticas Educacionais

1 El artículo forma parte de los avances del proyecto de investigación "Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela", desarrollado en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul dentro del Programa de Pós-graduação em Educação

Redefinitions of Boundaries Between the Public and the Private: implications for the democratization of education

Abstract

This paper analyzes the boundaries between public and private in Latin American countries such as Argentina, Brazil, Bolivia, Chile, Uruguay, and Venezuela and the implications for the democratization of education in these countries from 2017 to 2020. Throughout the research, concepts were constructed that better define the diversity of forms of privatization and how they materialize in public education in these countries. It was also sought to map the different processes of correlation of forces developed by the subjects that demand public policies, which allowed us to verify the recurrence of private subjects and business institutions acting in the public sector, with implications for the democratization of the content and management of education. We verified that even with different trajectories in the struggles for social rights in these Latin American countries researched, the full reach of educational rights remains hampered, evidencing the inequalities existing in capitalist, neoliberal, and class societies.

Key Words: Public Private Relationship - Privatization of Education - Education in Latin America - Democratization of Education - State and Educational Policies.

Redefiniciones de las Fronteras entre lo Público y lo Privado: implicaciones para la democratización de la educación

Resumen

Este artículo analiza las fronteras entre lo público y lo privado en países latinoamericanos, como Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay y Venezuela y sus implicaciones para la democratización de la educación, en el período de 2017 a 2020. A lo largo de la investigación, se construyeron los conceptos que mejor definen la multiplicidad de formas de privatización y cómo se materializan en la educación pública en estos países. También se buscó mapear los distintos

procesos de correlación de fuerzas desarrollados por los sujetos que demandan políticas públicas, lo que permitió verificar la recurrencia de sujetos privados e instituciones empresariales que actúan en lo público, con implicaciones para la democratización de los contenidos y la gestión educativa. Encontramos que, aún con trayectorias diferentes en las luchas por los derechos sociales en estos países investigados, el alcance total de los derechos educativos sigue sin concretarse, evidenciando las desigualdades existentes en las sociedades capitalistas, neoliberales y de clases.

Palabras clave: Relación Público Privada - Privatización de la Educación - Educación en la América Latina - Democratización de la Educación - Estado y políticas educacionales

Introdução

Este artigo tem como base a pesquisa[2] *Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil*, realizada pelo *Grupo de pesquisa relações público-privado na educação* (GPRPPE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). O GPRPPE tem uma trajetória de pesquisas sobre processos de privatização do público e as implicações para a construção da democracia. Ao longo das pesquisas, construímos conceitos para aprofundar as análises no sentido de entender melhor a multiplicidade de formas encontradas nos processos de privatização do público. O conceito de privatização do público é parte desse movimento de pesquisa. Entendemos público e privado como projetos societários em relação (Peroni, 2018). Relacionamos o público à igualdade, ao direito social, ao democrático e ao coletivo; e o privado é associado ao individual, ao meritocrático e ao competitivo. São conteúdos da proposta vinculados a projetos societários defendidos pelos sujeitos analisados tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora (Peroni, Lima & Kader, 2018).

2 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao longo das pesquisas observamos que a materialização do privado no público não ocorria apenas com a mudança de propriedade. Os processos de privatização ocorrem tanto dentro do Estado como da sociedade civil. Enquanto instituições da sociedade civil podem ter como pauta o público, a luta pela educação como direito universal, há governos estudados que têm como política a privatização do público, o que temos chamado de privatização como política pública (Peroni, 2020).

Outro tema importante para a análise da relação entre público e privado, que ficou mais evidente durante o processo de pesquisa, diz respeito a quem são os sujeitos, quais são as suas relações e qual é o conteúdo de suas propostas. O privado não pode ser tratado como uma abstração: são sujeitos individuais e/ou coletivos (Thompson, 1981) que trazem o seu conteúdo, vinculado aos seus projetos societários, que disputam a pauta educativa e sua materialização. Assim, analisamos também como intelectuais orgânicos, organizados em *think tanks* e/ou organizações sociais – vinculados ao capital e ao neoconservadorismo –, têm atuado na educação (Peroni & Oliveira, 2020; Mendes & Peroni, 2020).

Em diálogo com outros pesquisadores, observamos que era mais comum caracterizarem propostas de privatização em que o privado atuava na execução, na oferta de políticas com financiamento do Estado, principalmente na educação de jovens e adultos, educação infantil e educação profissional, sendo que no Brasil o privado também assumia a execução da oferta, nesses níveis e modalidades. No entanto, em nossas pesquisas constatamos que já há muito tempo o privado opera por dentro da escola pública, via parcerias. A escola não deixa de ser pública, a execução não ocorre via oferta, não muda a propriedade.

A privatização do público também pode ocorrer via direção, mais diretamente no conteúdo das políticas educacionais, em que grupos empresariais como o Todos Pela Educação, o Movimento pela Base Nacional Comum que influenciam com pauta de conteúdo mercantil e, ainda, grupos neoconservadores e neofascistas que defendem pautas antidemocráticas e conservadoras, como o Escola sem Partido, homeschooling e escolas militarizadas. São movimentos privatistas que têm diferentes pautas e que vêm atuando fortemente na direção das políticas públicas. A partir dessas questões avançamos nos conceitos de direção e execução (Peroni, 2018).

E tudo isso perpassado pelas implicações desse processo de privatização na democratização da educação, tendo como pressuposto a importância do papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática. Por isso, destacamos que são projetos societários em disputa. Assim, formulamos o conceito de democracia, como processo, "[...] a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social" (Peroni, 2013: 1021).

Outra questão de pesquisa fundamental é a vinculação do avanço da privatização do público ao diagnóstico do capital segundo o qual o Estado é o culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade. Após a crise econômica de 2008, ao invés de o capitalismo enfraquecer, ele se fortalece e se reinventa naquilo que Harvey (2008) chama de restauração do poder de classe. A crise passa a ser a justificativa para aumentar as reformas com restrições das políticas sociais.

Puello-Socarrás (2008) trabalha as particularidades do neoliberalismo no pós-crise de 2008 e argumenta que, nesse contexto, o Estado redefine seu papel, de Estado mínimo para Estado empresarial. O foco das mudanças é o empreendedorismo, o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais, mas repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de propostas societárias com princípios coletivos e democráticos para o individualismo.

A reforma estatal proposta também desvincula o público do estatal e reforça um espaço público-privado que tem o mercado como paradigma.

> *Así se promociona un dominio que desvincula 'lo público' de 'lo estatal' en una especie de 'espacio público-privado', o como se lo ha denominado un 'espacio público no-estatal' que resulta abierta y fundamentalmente mercantil (como el mismo status ontológico del Mercado: un dominio que no es exclusivamente privado sino estrictamente público-privado, es decir, un locus público donde las mercancías tienen la posibilidad de intercambiarse entre ellas para posteriormente privatizarse)* (Puello-Socarrás, 2008: 108).

O autor adverte para as consequências das mudanças:

> *Esta forma pública no-estatal de intervención institucional, por supuesto, tiene grandes implicaciones. Pero, seguramente la más arquitectónica es su pretensión de profundizar la univocidad de la lógica mercantil en el terreno del aparato estatal y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de 'lo social' actualmente* (Puello-Socarrás, 2008: 108).

Portanto, esse contexto de redefinições do papel do Estado altera as relações entre o público e o privado e tem profundas implicações para a democratização, entendida também como a materialização de direitos em políticas sociais universais. A mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático, principalmente na América Latina.

Para Laval e Dardot (2017), a crise financeira de 2008 passou a ser a justificativa da diminuição de direitos materializados em políticas sociais. E a crise, como forma de governo, provoca novas formas conservadoras e nacionalistas, em alguns casos abertamente fascistas[3].

O neoconservadorismo tem sido também elemento importante para entendermos este período particular do capitalismo. Para Moll Neto (2010: 65), a "[...] ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo[4]". O autor ressalta que a questão principal de união entre os grupos era o individualismo, pois para eles "[...] nada justificava projetos estatais que interferissem na vida das pessoas e limitassem as liberdades, sobretudo a econômica" (Moll Neto, 2010: 67).

3 Para Boito (2019: 2), estamos vivenciando no Brasil um período de características neofascistas. Para o autor, dentre outras características, o "[...] fascismo é um gênero; o fascismo alemão e italiano, de um lado, e o fascismo brasileiro, de outro, são, ambos, espécies desse gênero. Estou chamando o primeiro de fascismo original e o segundo de neofascismo".

4 Os libertários reivindicam o Estado mínimo não só na economia, mas também sobre a vida pessoal (Lacerda, 2019: 54).

Além disso, Moll Neto (2010) ressalta que a expansão do neoconservadorismo não ocorreu por acaso[5]. Nos anos 1970, houve financiamento das elites sulistas dos Estados Unidos para a formulação e divulgação do ideário neoconservador, por meio de *think tanks,* tais como Business Roundtable, o American Enterprise Institute, a Heritage Foundation e o Hoover Institution.

Moll Neto & Damasceno (2020) ressaltam ainda que Kristol (1995), intelectual neoconservador, apontava que os professores faziam parte de uma "nova classe":

> *[...] essa 'Nova Classe' era a personificação da articulação entre os problemas econômicos e os vícios sociais e espirituais da sociedade estadunidense. A 'Nova Classe' buscava realizar seus próprios interesses particulares em nome de um igualitarismo perverso e de concepções equivocadas sobre justiça, igualdade e sociedade e em detrimento da Civilização Ocidental* (Moll Neto & Damasceno, 2020: 8).

No caso brasileiro, Miguel (2018) aponta que a direita nunca esteve ausente no processo político brasileiro, no entanto, no período pós-golpe de 2016, vivenciamos uma articulação de extrema direita que tem três eixos principais: o primeiro é a ideologia libertariana, ultraliberal, vinculada à proposta neoconservadora estadunidense, que reduz todos os direitos ao direito de propriedade e prega a liberdade de escolha do indivíduo. O segundo é o fundamentalismo religioso, vinculado a uma agenda moral conservadora e à teologia da prosperidade. E o terceiro é o anticomunismo e antipetismo e a fusão entre anticomunismo e reacionarismo moral. O autor adverte, ainda, que as três correntes não são estanques.

Avritzer (2021: 18) aponta que o "bolsonarismo" constitui um "tipo raro de governo não virtuoso e conservadorismo" e que "[...] representa uma nova forma de conservadorismo ideológico e anti-institucional, que abandona a premissa de governo virtuoso em troca da ideia de destruição das estruturas sociais do Estado e das bases públicas de uma política de esquerda".

5 Sobre *think tanks* vinculados à educação no Brasil ver Mendes & Peroni (2020).

O autor argumenta que o governo Bolsonaro foi eleito com uma proposta de antipolítica, que se materializa em três ações conjugadas:

> *Em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do Estado brasileiro nas áreas de educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que se exitosa, corria o risco de habilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimida-se os poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição* (Avritzer 2021: 16).

A seguir, abordaremos como esses diferentes processos, que caracterizam este período particular do capitalismo, materializam-se nas relações entre o público e o privado na educação dos países estudados.

Distintos Processos de Privatização da Educação na América Latina

O Brasil viveu uma ditadura cívico-militar, imposta por um golpe arquitetado entre o exército e a elite brasileira, que se estendeu por 21 anos (1964/1985), período no qual foram exterminados direitos sociais, direitos trabalhistas e liberdades políticas. Em 1983, a sociedade brasileira força o movimento de abertura, grandes movimentos populares reivindicam eleições diretas – o Movimento "Diretas Já[6]" –, mobilizando grandes contingentes nacionais, que tomaram as ruas do País, e uma nova Constituição brasileira, a ser escrita por um Congresso Constituinte instituído em 1985. A conhecida Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 1988) restituiu e avançou em direitos sociais, trabalhistas e principalmente nas liberdades políticas, todos seriamente atacados pela ditadura.

6 Ver Florestan Fernandes (1985).

A democratização estava presente nessa Constituição, principalmente nos preceitos da Gestão democrática da educação pública, cujos avanços foram reforçados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A tão jovem democracia brasileira hoje está novamente ameaçada por um governo de extrema direita e neoconservador, apoiado pelo Congresso Nacional e pelos militares. A prioridade é o privado em detrimento do público, tanto na economia quanto na educação, na saúde e demais direitos sociais.

No Brasil, como nos demais países pesquisados, observa-se a intervenção de sujeitos privados, individuais e coletivos, em diversas etapas da educação[7], bem como no conteúdo do ensino, como é demonstrado pela importante atuação, no caso brasileiro, do Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC)[8] na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo o conteúdo da educação. O MBNC, criado em 2013, é composto principalmente por sujeitos ligados a grupos ou instituições empresariais, tais como Fundação Lemann, UNIBANCO, Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Santillana, Instituto Natura, INSPER, dentre outros (Caetano, 2021).

Segundo Caetano (2021), a Fundação Lemann financiou e forneceu informações relevantes em seminários, documentos e relatórios de pesquisa, bem como patrocinou pesquisadores internacionais para relatarem experiências no sentido de influenciar na definição dos conteúdos da educação brasileira. Seu projeto hegemônico alinha-se aos interesses do capital, privilegiando a concepção de competências e habilidades presentes nos documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Caetano, 2021).

7 A educação no Brasil se compõe de dois níveis: Educação Básica, que engloba a educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos); e a Educação Superior (Brasil, 1996, Art. 21).

8 Para saber mais, ver Bernardi, Uczak & Rossi (2018).

Organizações como o Banco Mundial (BM) e a UNESCO influenciam também as políticas públicas de educação infantil no Brasil. Conforme pesquisa de Susin e Montano (2021), a trajetória na educação infantil é marcada pela parceria com a sociedade civil e desde seu início encontra guarida nos documentos orientadores da política de educação emitidos por organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial (BM). Esses dois organismos defendem o envolvimento da sociedade civil, na oferta de educação na pré-escola e na primeira infância[9], considerando ainda o baixo custo dessa forma de oferta. Em pesquisa realizada em 2019 em capitais de estados brasileiros[10], sob o parâmetro do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014a), cuja Meta 1 definia a universalização até 2016 da oferta de educação infantil para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação em 50% (cinquenta por cento) das crianças de 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE, demonstrou-se que:

> *[...] das cinco capitais analisadas, três (Belém, São Paulo e Porto Alegre) reduziram a oferta pública e aumentaram o crescimento das matrículas sob a responsabilidade de instituições parceiras do poder público. Já em Salvador e Campo Grande, os números demonstraram crescimento da oferta pública, no entanto, mesmo assim, não atendem a meta 1 do PNE* (Montano & Susin, 2021: 158).

A mesma pesquisa informa que a democratização da oferta da educação infantil resta prejudicada, uma vez que "sua ampliação não se efetivou em espaços públicos, gratuitos e de qualidade" e nem mesmo alcançou as metas do PNE 2014/2024, tanto para creche quanto para a pré-escola, sendo que esta última já devia ter sido universalizada em 2016.

9 A educação infantil no Brasil está organizada em dois grupos etários, conforme a Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, no Capítulo III, Seção I, Art. 208, inciso IV e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1986, Título III, Art. 4º e Art. 11, inciso V.

10 Essa pesquisa foi realizada de forma representativa, pois abrangeu a capital de um estado de cada uma das cinco regiões do Brasil, considerando as limitações em contemplar mais estados. Seu objetivo foi analisar, nessa amostra, os números da oferta de educação infantil que "é competência exclusiva dos municípios". Sua abrangência vai do ano de 2016 ao ano de 2019.

Recentemente a política de parceria teve sua prática reforçada pela Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (Brasil, 2014b), que define o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, com diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil. Segundo Peroni (2010), a preponderância da oferta da Educação infantil por meio da parceria entre o público e o privado, que se materializa na educação infantil no Brasil, traz fortes implicações para a democratização educação.

Outra participação importante a ser detalhada na educação brasileira e presente em outros países da América Latina, que fazem parte desta pesquisa, é o Movimento Todos Pela Educação (TPE), composto pela classe empresarial que se articula junto ao governo federal desde 2006, ano de sua fundação, defendendo interesses mercantis e interferindo na definição das políticas públicas de educação. Sua rede de atuação foi ampliada entre 2016 e 2020 (Bernardi, Rossi & Uczak, 2021).

O TPE incorporou em suas metas as "[...] lutas progressistas e posteriormente na sua execução, retiraram seu poder de transformação, operacionalizando-o conforme seus interesses" (Bernardi, 2016:134), avançando no discurso do uso relevante da avaliação na gestão e no modelo de gestão e governança da escola, dentre outros, interferindo no processo democrático de gestão da educação.

Destacamos, por fim, as empresas participantes do TPE e chamamos atenção para a convergência destas com as organizações que integram o MBNC, como Fundação Itaú, Instituto Gerdau, Fundação Bradesco, Grupo Santillana Brasil, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, dentre outras. Assim, a participação empresarial justifica o seu discurso da responsabilidade social impondo o mercado como solução e padrão de qualidade, visando ao aumento das reformas que restringem as políticas sociais, ao encontro dos interesses do capital. Assim, verificamos que, ao mesmo tempo que no Brasil lutamos pela democratização nas políticas sociais, o capitalismo avança e assume um maior protagonismo na direção e execução de políticas educacionais.

A Bolívia é considerada como um dos países mais pobres da América Latina, e viveu nos anos 1980 "em constante crise política e profunda crise econômica", submetida às exigências do Consenso de Washington e reprimida pelos

empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) (Bittencourt, 2021: 272).

A superação do colonialismo e as imposições do capitalismo predador, denunciadas na união da luta dos povos indígenas e originários com a dos movimentos sociais urbanos, estão registradas no preâmbulo da Constituição, aprovada em referendum popular, no dia 07 de fevereiro de 2009 e ainda vigente, que cria o *Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario,* deixando para trás o Estado colonial, republicano e neoliberal. O Estado Plurinacional é

> *Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educaci*ón, salud y vivienda para todos (Bolívia, 2009).

Esse Estado Plurinacional se apoia em "La nación boliviana [que] está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano" (Bolívia, 2009, Artículo 3).

A vitória de Juan Evo Morales Ayma como presidente e Alvaro Lineira como vice-presidente, nas eleições de 22 de janeiro de 2006, foi a confirmação da confiança da maioria da população boliviana no reconhecimento da Bolívia como um país plural, na integração das diversas nações, suas particularidades e cultura.

A construção do Estado Plurinacional tinha que superar a forma desigual, em todos os sentidos, como eram tratados os cidadãos urbanos e rurais. A diferenciação na educação era representada de diferentes maneiras: pela distinção na formação dos professores urbanos e dos professores rurais, que se dava por meio de instituições privadas e confessionais; na ação dos empresários da

educação, que mantiveram o seu crescimento ofertando formação universitária para os jovens oriundos do sistema público e na desvalorização do ensino rural, que não pertencia ao Ministério da Educação, e sim ao Ministério de assuntos Camponeses e Agropecuários.

Em pesquisa realizada em 2020, Martins (2020) mapeou Instituições Filantrópicas e *think tanks* atuando na Bolívia com implicações no espaço público educacional. São elas: a Fundácion Milênio, uma *think tank* caracterizada como centro de pensamento e produção acadêmica de cunho privado cujo principal objetivo era desenvolver propostas para políticas públicas com um viés liberal desenvolvimentista; Fundação Empreender Futuro, com viés empresarial e não educacional, que promove, fortalece e executa atividades de desenvolvimento nas áreas de tecnologia, informação, comunicação, empreendimentos e inovação, com apoiadores voltados a câmaras de comércio, indústria e exportação de países como Alemanha e com a George Town University, em Washington D.C., em programas de competitividade global; Fundación "La Caixa", com projetos internacionais em países da América Latina (Bolívia, Colômbia, Equador, Haiti e Nicarágua) e da África, (Egito, Burundi e o Quênia) para atender grupos mais vulneráveis com sua Obra Social, principalmente para a infância e a educação, cujos membros do Conselho Curador não têm vinculação com a educação, e a Fundación Bolívia Digna, parceira da Escola La Salle de Cochabamba, cujo objetivo é promover e defender os direitos das crianças, da educação, responsabilidade, liderança e valores cristãos.

A mesma pesquisa ainda aponta que não fazia parte da política do Estado Plurinacional da Bolívia o fortalecimento de entidades privadas atuando na educação pública, sendo este um dos motivos da oposição da direita ao governo de Evo Morales, considerando que as instituições de ensino privadas e conveniadas, juntamente com as instituições públicas, constituem o sistema educativo boliviano. No entanto, tais instituições não desapareceram, ao contrário, continuaram funcionando de forma menos visível ou distanciada dessas políticas, o que possibilitou reconquistarem espaço após o golpe de 2019.

Segundo Bittencourt (2021: 276)

> *[...] colocar em prática [esse] novo 'Projeto societário' exigia atuar em várias frentes, das quais destacamos a educação, definida na Constituição boliviana como unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade, sendo esta a função suprema e primeira responsabilidade financeira do Estado. Estes preceitos afiançam a crença de que tudo inicia com a qualidade da educação ofertada ao povo, por meio de um novo modelo educativo, para dar sentido "a grande, revolucionária e desafiadora proposta".*

Os avanços na educação boliviana assumiram relevância com o Estado Plurinacional e sua "revolução educativa", cujo propósito era transformar a vida da maioria dos bolivianos em "Bem Viver". O Sistema Educativo Plurinacional passou por profundas transformações instituídas em lei, com o objetivo de criar uma nova cultura de Estado que no âmbito educativo buscava desenvolver quatro revoluções: Revolução do Conhecimento, descolonizando-o e recuperando a riqueza da cultura da Bolívia para criar uma sociedade com identidade própria; Revolução Produtiva Tecnológica, articulando a teoria com a prática por meio de conhecimentos científicos; Revolução Democrática Social, reduzindo os níveis de exclusão e discriminação e Revolução Ética de respeito à "mãe terra", gerando uma consciência ecológica coletiva de convivência harmônica entre o homem e a natureza (Bittencourt & Pérez, 2018).

A superação da subserviência dos explorados bolivianos, iniciada com as políticas de revolução da educação, de inclusão e de distribuição de renda do Estado Plurinacional, desagradou parte da população, representada majoritariamente pela classe média e elite dominante boliviana, que não aceitou tal inserção na vida política e econômica do país. Unida ao imperialismo norte-americano, essa elite tratou de responder aos interesses do capital, ao arquitetar e promover um golpe com requintes de violência aos que defendiam o projeto societário representado pelo Estado Plurinacional, instalando-se no poder em outubro de 2019 e impondo a renúncia de Evo Morales.

Assim, foi instituído um governo provisório golpista até a realização de novas eleições com a vitória, em primeiro turno, do candidato Luis Arce, ex-ministro da Economia do governo Evo Morales, em 08 de novembro de 2020. Essa volta do Movimento al Socialismo (MAS) ao poder restitui a esperança dos excluídos bolivianos e cumpre as palavras de Evo ao fazer o discurso da renúncia exigida pelas Forças Armadas: "A luta não termina aqui. Os humildes, os patriotas, vamos continuar lutando pela igualdade e a paz. [...] Queremos a volta da paz social. Grupos oligárquicos conspiraram contra a democracia. Foi um golpe de Estado cívico e policial" (Mayorga[11], 2019).

É a esperança e a coragem do povo chileno e do povo boliviano, que estão enfrentando o poder do capital para reescrever sua história, que precisamos espraiar em toda a América Latina!

No Chile também registramos a presença dos sujeitos privados atuando na educação junto com o poder público e, em muitas situações, substituindo o Estado. A cruenta ditadura militar no Chile "[...] empreendeu uma das mais radicais experiências em matéria de política educacional no mundo, orientando o seu funcionamento na lógica do mercado, terminando com o Estado Docente" (Bellei, 2015, tradução livre).

O Estado Docente instituído por Salvador Allende em seu governo democrático (1970/1973) significou uma concepção pública de educação, com pequena parcela de escolas ligadas à Igreja Católica e outras poucas fundações sem fins lucrativos e que se constituíam como colaboradoras do Estado chileno. "A primazia da política de educação era pública, com interveniência do Estado, que financiava a Educação Pública (Bellei, 2015, entrevista)[12]. Sucedendo a ditadura militar, os governos de cunho progressista de "Concertación" mantêm a lógica da privatização do Estado, da mercantilização da educação e da vida dos chilenos.

11 Diretor do Centro de Estudos Superiores Universitários da Universidade Maior de San Simón (Bolívia).

12 Cristian Bellei Carvacho é pesquisador em Educação da Universidade do Chile, na Faculdade de Ciência Sociais, curso de Sociologia.

A ditadura militar, encabeçada por Augusto Pinochet (1973/1990), empreendeu uma reforma educacional voltada para o mercado, descentralizando a educação: repassou-se a responsabilidade do ensino para os municípios, sem que estes contassem com os recursos para tal, conhecida como municipalização da educação; expandiu-se a educação privada ofertada por pessoas ou instituições com e sem fins lucrativos, com acesso a financiamento estatal; criou-se o *voucher*[13], por meio do qual instituiu-se a competição entre as escolas para captar a preferência das famílias; criou-se o *copago*, que permitia às escolas particulares subvencionadas pelo Estado cobrar um valor também das famílias e, por fim, como é característico do neoliberalismo, foi a vez do golpe aos trabalhadores da educação com desregulação da profissão docente, terminando com as leis trabalhistas e os direitos adquiridos até então pelos professores no Chile.

No Chile, mesmo após a abertura política, o Estado continuou incentivando a participação de instituições privadas na oferta e definição do conteúdo da educação, como é o caso da Educación 2020, movimento análogo ao Todos Pela Educação e que faz parte da Rede Latino-americana de Organização da Sociedade Civil pela Educação (Reduca). O Educación 2020 é uma fundação que também atua no Serviço de Assistência Técnica Educacional (ATE), criado em lei[14] que instituiu apoio às escolas com resultados negativos na avaliação da aprendizagem dos alunos, que elabora o Plano de Melhoria Educacional.

As instituições como Ensiña Chile, El Plan Maestro, Elige Educar e Fundación Futuro são oficialmente credenciadas a atuar junto ao Conselho Nacional de Educação (CONED), recebendo recursos públicos para tal. Essas instituições não têm ligação com a Reduca. A Fundación Futuro foi dirigida por Sebastián Piñera até este assumir a presidência do Chile, quando a direção foi delegada a sua filha, Magdalena Piñera Morel.

O CONED é o órgão, do Ministério da Educação (MINEDUC), responsável pelo marco curricular geral para a educação no Chile, que norteia a elaboração dos planos de educação das escolas públicas e privadas, determinando, ainda, o conteúdo do

13 O *voucher* é uma espécie de vale que financia a educação em estabelecimentos municipais e subsidiados de ensino, repassado para a escola que informa o Estado da matrícula do aluno e atualiza periodicamente a informação.
14 Lei 20.248/08 versa sobre Subvenção Escolar Preferencial, cria e regula o ATE.

Sistema de Medição dos Resultados da Aprendizagem, a Prova SINCE, de âmbito nacional, deixando evidente o papel de instituições privadas, ligadas a figuras da direita chilena, na definição do conteúdo da educação.

Até este momento da pesquisa mapeamos 32 instituições privadas que atuam na educação no Chile, sendo quatro delas plataformas digitais, Aprendo en Casa, Educar Chile, Aprendo en línea e Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (RELPE), inseridas no meio educacional na contingência oriunda da Pandemia de Covid-19.

Há que destacar ainda o Projeto Sociedad en Acción, ligado ao Centro Políticas Públicas da Universidade do Chile (UC), grupo privado interessado no estudo das organizações sem fins lucrativos. Essas organizações contam com subsídios públicos que chegam a 45% de suas receitas, cujo financiador mais importante é a educação. No Chile, existem mais de 319.000 (trezentas e dezenove mil) Organizações da Sociedade Civil. É o privado mercantil definindo o conteúdo da educação.

Segundo Victor Orellana, pesquisador chileno que participa desta pesquisa, o neoliberalismo no país "[...] se introduz diretamente com apropriação completa do mercado para com a educação, o que significa a direção da política, a propriedade das instituições, o lucro, tudo!" (Entrevista Orellana, 2017,s.p.).

Esse processo de expropriação do neoliberalismo produziu a correlação de forças manifestada nos levantes populares protagonizados pelos estudantes em 2006, conhecido como a "Revolta dos Pinguins", assim designada devido ao uniforme preto e branco usado nas escolas. Foram maciças manifestações que reivindicavam a melhoria da qualidade da educação e principalmente a anulação da Lei Orgânica do Ensino (LOCE), herança do governo Pinochet. Em 2011, nova revolta dos estudantes chilenos reivindicava educação pública e gratuita.

A degradação social da maioria da população chilena se acirrou nos últimos anos e, em outubro de 2019, eclodiu uma nova manifestação, liderada pelos estudantes, mas com apoio de grande parte dos excluídos chilenos. À luta por uma educação de qualidade para todos e todas se somou grande parte dos chilenos empobrecidos

reivindicando direito a uma vida digna, evento que culminou com o Plebiscito, em 25 de outubro de 2020, para a elaboração de uma nova Constituição, que irá substituir a atual carta chilena, herdada do período ditatorial de Augusto Pinochet.

"A experiência neoliberal muito extrema" vivida no Chile gera no seu ventre "[...] um poder constituinte que instala uma via democrática, uma via de deliberação, de argumentação, de produção de sentido" levada a efeito por uma "esfera política popular" (Orellana, 2021, live), que reacende a esperança na construção da democracia num país que foi o laboratório do neoliberalismo na América Latina.

Para entendermos a relação público-privada no Uruguai, que em certa medida materializou-se há menos de uma década, se considerarmos a organização de empresários e outros sujeitos do setor privado organizados em associações da sociedade civil sem fins lucrativos, é necessário compreender de forma breve alguns elementos da Constituição do Estado Uruguaio e a oferta da educação pública.

O Uruguai foi o primeiro país da América a reconhecer a educação primária universal, gratuita e obrigatória, quando da aprovação da Lei da educação comum de 1877. Atualmente, a Constituição e a legislação educacional estabelecem 11 anos de ensino obrigatório e gratuito, sendo: dois anos da Educação Inicial para todas as crianças de quatro anos; seis anos de Educação Primária e três anos do Ciclo Básico da Educação Média. O Segundo Ciclo de Educação Média e a Educação Superior também são gratuitos, mas não obrigatórios.

Historicamente a educação pública, tanto na oferta quanto na qualidade, sobressaem-se em relação à educação privada, os alunos e alunas que frequentavam escolas privadas em geral eram filhos de uma pequena burguesia que optava por uma educação não pública.

Outro dado importante da história do Estado Uruguaio que merece destaque foi o processo de divisão que se instalou no país entre o secular e o religioso, que se materializaria anos mais tarde na Constituição de 1917 por meio da separação total entre Igreja e Estado. O Estado passou a ser laico e toda a educação ofertada, tanto pública quanto privada, também assim o deveria ser.

Com base na pesquisa, foi possível identificar duas entidades da sociedade civil sem fins lucrativos que atuam na educação, são elas Eduy21 – Cambio Educativo y Educación para el Cambio e a Fundação ReachingU. Além delas, foram identificados liceus públicos de gestão privada que possuem alguma relação com essas duas entidades.

A instituição Eduy21 foi criada em 2017 e, de acordo com os dados coletados no *site* da instituição, apresenta-se como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Afirma ser uma instituição "sem cor partidária", "se colocando como um interlocutor junto ao governo", movida por "uma vontade de mudar a dura realidade social, usando como meio a educação'', que, segundo eles, "está sendo mal administrada''.

O ReachingU: educar para a vida e mudar vidas foi criado em 2002 por um grupo de uruguaios que vive nos EUA, onde se encontra sua sede. Em 2003 a Fundação adquiriu o status legal de "organização sem fins lucrativos", de acordo com o regulamento 501c3[15] do IRS *(Internal Revenue Service*) do país, que permite que todas as contribuições feitas para eles nos Estados Unidos sejam dedutíveis de impostos.

A instituição possui os seguintes pilares, "acreditam no papel da sociedade civil como agente de mudança, trabalham para melhorar a qualidade educacional dos centros públicos e privados, mobilizam recursos de empresas e doadores para financiar projetos voltados para populações vulneráveis". Destacamos o segundo pilar, em que eles evidenciam o apoio aos *Liceos* públicos de gestão privada como uma das formas de materialização da relação público-privada no Uruguai. Também foi identificado, até o fim da pesquisa, oito Liceus públicos de gestão privada, sendo que seis são mantidos pela Igreja Católica, sendo dois deles pela Opus Dei.

Verificamos assim que, para um país com o histórico do Uruguai, no qual a educação pública e laica já estava consolidada enquanto um dos pilares democráticos do país, a forma como está sendo naturalizada a presença do setor privado, inclusive religioso, é um grande retrocesso para os direitos sociais conquistados historicamente no país.

15 501c3 é uma lei que permite que as doações feitas para a instituição sejam deduzidas dos impostos.

Assim como o Uruguai, a Argentina tem uma longa tradição de oferta de educação pública, porém sem o mesmo processo de secularização vivenciado pelo vizinho platino. A relação público-privada na Argentina vem de longa data e foi selada e fortalecida durante o governo Mauricio Macri (então à frente da coalizão *cambiemos*), que ganhou a disputa eleitoral para a presidência da República em 2015.

De acordo com Paz et al. (2021), as tendências "[...] privatizantes que se puderam observar então, na Argentina como em outros países da América do Sul, guardam semelhanças e diferenças em relação àquelas que orientaram as reformas dos anos 90" (Paz et al. 2021: 7). Ainda segundo os autores, o corte neoliberal e neoconservador das reformas implementadas durante o mandato de Macri buscou retirar o Estado daquelas funções que havia desenvolvido nos anos anteriores, trazendo como consequência "um retrocesso em termos de direitos, entre eles o direito social à educação" (Feldfeber et al., 2018: 2, tradução nossa).

Durante a pesquisa, foram identificadas inúmeras instituições privadas que em alguma medida estabelecem relações com o público. Dentre essas escolhemos duas para nos aprofundar: o *Proyecto Educar 2050* e *Argentinos por Lá Educacion*.

De acordo com informações colhidas no *site* do Educar 2050, eles são uma associação civil sem fins lucrativos, declaram-se como "um grupo de cidadãos apartidários que, preocupados com efeitos da crise de 2008, principalmente na educação" se uniram a fim de contribuir e intervir na pauta das políticas educacionais. De acordo com Rossi, Prado e Brito (2021), são algumas de suas ações: organizar anualmente o Fórum da Qualidade Educacional, produzir anuários sobre os dados educacionais da Argentina, disponibilizar ferramentas tecnológicas por meio de parcerias com empresas de tecnologia e comunicação, organizações sociais e outras instituições. Outro dado ao qual os autores chamam atenção é que os membros da diretoria são em sua maioria ligados ao setor privado empresarial, com pouca experiência na área educativa.

A instituição *Argentinos por la Educacion* se apresenta como uma organização da sociedade civil que trabalha com uma ampla base de dados educacionais, com o objetivo de monitorar a educação e propor melhorias para o setor. Assumindo um caráter apartidário, sua visão é "uma Argentina em que o sistema educacional ocupe

um lugar preponderante em sua estratégia de desenvolvimento como nação". Eles trabalham na perspectiva de um projeto societário para o país. Ressaltamos que, entre os seus membros, é possível encontrar pessoas físicas e jurídicas que atuam tanto no poder privado – diretores de grandes empresas nacionais e estrangeiras – como no poder público. Isso demonstra o que afirmamos no início do artigo acerca de nossa concepção de público-privado, como projetos societários em disputa, que perpassa sociedade civil e Estado.

Na Venezuela foi realizada, em 15 de dezembro de 1999, uma consulta popular, que aprovou a nova Constituição, que, entre outras medidas, mudava o nome do país para República Bolivariana da Venezuela (RBV). A nova designação – afirmativa de soberania anti-imperialista –, reconhecia os direitos dos povos indígenas, os direitos ambientais e ampliava os direitos sociais, dentre eles a educação.

De acordo com Caetano (2021: 302),

> *A partir da Constituição de 1999, o governo central passa a ser a autoridade suprema no campo educacional, portanto, tem responsabilidade de regular, dirigir e inspecionar a educação em todo o país. O controle da educação está sob a responsabilidade do Ministério do Poder Popular para a Educação [...] responsável pelo planejamento e execução das atividades de orientação, direção, coordenação e avaliação do sistema nacional de educação, com a exceção do ensino superior, tanto no setor oficial quanto no privado.*

No entanto, mesmo com esse controle sobre o sistema educacional venezuelano, e as mudanças ocorridas no sistema durante os governos Chaves e Maduro, o país não conseguiu extinguir a atuação de algumas instituições privadas, que continuam atuando no âmbito educacional.

De acordo com Caetano e Martins (2021), ao realizar-se o mapeamento das instituições educacionais na Venezuela, verifica-se, a partir da legislação, que coexistem instituições públicas e privadas. Os autores buscaram então caracterizar as instituições religiosas, privadas e as *think tanks* que atuam no setor.

Dentre elas, podemos citar duas instituições religiosas: Associação Venezuelana de Educação Católica e a Federação Internacional de Fe y Alegria, além das instituições privadas, Fundação Bigot, Fundação Mendoza e a *think tank* Venezuela Sin Límites.

Segundo Carvajal Ruíz e Villasmil Socorro (2018), as políticas públicas de educação implementadas pelo governo do presidente Chávez também foram palco dos confrontos e tensões que vêm ocorrendo na dinâmica política do país. Os antigos sujeitos que atuam na política confrontam a ação governamental por todos os meios. O campo educacional privado inclui o setor eclesiástico, os conservadores, bem como os empresários da educação.

Considerações finais

A pesquisa apontou que, ao mesmo tempo que os países estudados saíam de um processo ditatorial e construíam a democratização de suas políticas públicas, a correlação de forças do privado disputou no espaço público o conteúdo da proposta educacional. Observou-se, também, a similaridade de ações, de sujeitos e de instituições privadas, mercantis, com ou sem fins lucrativos, religiosas e *think tanks* atuando nesses países.

Nossa pesquisa registrou, ademais, a existência de vínculos desses grupos com o setor financeiro, organismos internacionais e instituições empresariais. Mais recentemente, constatamos uma crescente influência também de setores neoconservadores na definição das políticas educacionais nos países estudados, com distintas implicações para seus processos de privatização, de acordo com o histórico da relação público-privado e da atual correlação de forças em cada país.

Ainda que os dados apresentados corroborem um avanço das forças privatistas e neoconservadoras na região, apresentando um cenário de retrocesso na conquista de direitos sociais e na democratização, temos que nos esperançar com os exemplos recentes da Bolívia e do Chile, que evidenciam a força do poder popular.

Referências

AVRITZER, L. (2021). Política e antipolítica nos dois anos do governo Bolsonaro. In: AVRITZER, L., KERCHE, F., & MARONA, M. (orgs.). Governo Bolsonaro retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte, Autêntica.

BELLEI, C. et al. (2015). El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago, LOM Ediciones.

BERNARDI, L. M. (2016). Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação. Porto Alegre, UFRGS, 2016. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BERNARDI, L. M., UCZAK, L. H., & ROSSI, A. J. (2018). Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo sem Fronteiras, 18(29-51).

---------- (2021). Sujeito Movimento Empresarial Todos pela Educação. In: Relatório Fapergs. 2021. Implicações Da Relação Público-Privada Para A Democratização Da Educação Na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia E Brasil. PqG. Edital 02/2017, (66- 92).

BITTENCOURT, J. M. V., & PÉREZ, M. L. (2018). Uma aproximación a la reforma educacional dei estado Plurinancionalde Bolivia: descripción y análisis inicial sobre la formación de docentes. In: PERONI, V. M. V., LIMA, P. V., & KADER, C. R. (orgs.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo, Oikos.

BITTENCOURT, J. M. V. (2021) Um Retrato da Educação no Estado Plurinacional de Bolívia. In: PERONI, V. M., ROSSI, A., & LIMA, P. Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. São Paulo, LF Editorial.

BOITO, A. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. A terra é redonda. 2019. Disponible en: < https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/ >. Acceso en: 02 jun. 2020.

BOLÍVIA. (2009). Constitución Política del Estado (CPE). Recuperado em 18 jun. 2021 de https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. (2014a). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 02 jul. 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. (2014b). Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil [...] define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 02 jul. 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019. htm#:~:text=1º%20Esta%20Lei%20institui%20normas,de%20serviço%20 público%2C%20e%20suas.

CAETANO, M. R. (2021). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as estratégias dos sujeitos individuais e coletivos em influenciar, direcionar e executar a política educacional, In: Relatório Fapergs. 2021. Implicações Da Relação Público-Privada Para A Democratização Da Educação Na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia E Brasil. PqG. Edital 02/2017. Protocolo: 25595.414.42077.25062017(118-140).

CAETANO, M. R., MARTINS, V. T. (2021). In: Relatório Fapergs. Implicações Da Relação Público-Privada Para A Democratização Da Educação Na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia E Brasil. PqG. Edital 02/2017. Protocolo: 25595.414.42077.25062017(66-92).

CARVAJAL RUÍZ, S. H., & VILLASMIL SOCORRO, P. E. (2018). La educación venezolana en el contexto de desarrollo de las tensiones entre lo público y lo privado. In: PERONI, V. M. V., LIMA, P. V. de, & KADER, C. R (orgs.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo, Oikos.

FELDFEBER, M. et al. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires, Ctera.

FERNANDES, F. (1985). Nova República? Rio de Janeiro, Zahar.

HARVEY, D. (2008). O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo, Loyola.

LACERDA, M. (2019). O novo conservadorismo brasileiro. Porto Alegre, ZOUK.

LAVAL, C., & DARDOT, P. (2017). La pesadilla que no acaba nunca. Barcelona, Gedisa,

MARTINS, V. (2020). Relações entre o Público e o Privado na Educação: estado plurinacional da Bolívia. In: Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 32, Porto Alegre.

MAYORGA, F. (2019). O que aconteceu com Evo Morales na Bolívia é um golpe de Estado? EL País, Brasil. Recuperado em 21 jun. 2021 de https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/11/internacional/1573500916_562089.html.

MENDES, V., & PERONI, V. M. (2020). Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, 27.

MIGUEL, L. F. (2018). A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, E. (org.). O ódio como Política, A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo, Boitempo.

MOLL NETO, R. (2010). Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). Mestrado em História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MOLL NETO, R., & DAMASCENO, R. P. C. (2020). Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989). Práxis Educativa, Ponta Grossa, 15(1-20).

MONTANO, M. R., & SUSIN, M. O. K. (2021). A Política Educacional para a Infância e a Parceria Público-Privada em Municípios Brasileiros. In: PERONI, V. M. V., ROSSI, A., & LIMA, P. Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. São Paulo, LF Editorial.

ORELLANA, V. (2017). Universidade do Chile, Sociologia da educação, pesquisador em Política Pública, Estrutura Social e Desigualdade. Entrevista concedida a Maria Otilia Kroeff Susin e Vera Maria Vidal Peroni em Chile. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

ORELLANA, V., SUSIN, M. O. (2021). Diálogo sobre o contexto do Chile, 09.11.2021. Projeto, Diálogos: Implicações da Parceria Público Privada para a Democratização da Educação na América Latina. Youtube/GPRPPE. Disponível em https://www.youtube.com/gprppe-ufrgs.

PAZ, A., MASIERO, D. ROSSI, A. J., PRADO, G. S.S., BRITO, R. In: Relatório Fapergs. 2021. Implicações Da Relação Público-Privada Para A Democratização Da Educação Na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia E Brasil. PqG. Edital 02/2017. Protocolo: 25595.414.42077.25062017(66-92).

PERONI, V. M. V. (2010). As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. Inter-ação, Goiânia, UFG, 35(1-17).

---------- (2013). A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, L. C. et al. (org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas, Cedes.

---------- (2020). Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, 41(e241697).

PERONI, V. M. V., LIMA, P. V. de, & KADER, C. R (orgs.). (2018). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo, Oikos.

PERONI, V. M. V., & OLIVEIRA, C. M. B. (2020). O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. Educar em Revista, 36(1-22).

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. (2008). Nueva gramática del Nel-liberalismo. Itinerarios teoricos, trayectorias intelectuales, claves ideologicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

ROSSI, A. J., BERNARDI, L. M., UCZAK, L. H. In: Relatório Fapergs. 2021. Implicações Da Relação Público-Privada Para A Democratização Da Educação Na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia E Brasil. PqG. Edital 02/2017. Protocolo: 25595.414.42077.25062017(66-92).

ROSSI, A. J., PRADO, G. S.S., BRITO, R. S. In: Relatório Fapergs. 2021. Implicações Da Relação Público-Privada Para A Democratização Da Educação Na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia E Brasil. PqG. Edital 02/2017. Protocolo: 25595.414.42077.25062017(66-92).

SUSIN, M. O. K., & MONTANO, M. R. (2021). A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. Educação & Realidade, 46. Recuperado em 16 ago. 2021 de https://www.scielo.br/j/edreal/a/5FVKMy5LxkK yMKRrPXNH5mp/?lang=pt.

SUSIN, M. O. K., & MENDONÇA, J. (2021a). As Transformações do Sistema Educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. Curitiba, NuPE/UFPR.

THOMPSON, E. P. (1981). A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros. Rio de Janeiro, Zahar.

Alexandre José Rossi – Doutor em Educação, Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação. ajrossi.rossi@gmail.com

Maria Otília Susin – Doutora em Educação, Professora na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. otiliasusin@gmail.com

Vera Maria Vidal Peroni – Doutora em Educação, Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). veraperoni@gmail.com

Fundaciones Empresarias, ONGs y educación pública: Programas de Formación de Directivos Escolares en Argentina en las últimas décadas[1]

Laura Roberta Rodríguez
Marina Alejandra Olivera
Recibido Julio 2021
Aceptado Agosto 2021

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación sobre las alianzas público-privadas en educación en Argentina. Aborda las iniciativas de las Fundaciones Empresarias y ONGs para la formación continua de directivos escolares desde mediados de 1990. Se presenta brevemente la evolución de las políticas públicas relacionadas con la formación de equipos de dirección y su relación con el reposicionamiento del tema en la agenda de la reforma educativa global, con breves referencias a las concepciones acerca del papel de los directivos escolares. Se describen las características y alcances de distintos programas de formación de directivos y supervisores desarrollados por esos agentes en virtud de acuerdos o alianzas con varias provincias y con el Estado Nacional. Se concluye ofreciendo algunas interpretaciones sobre el vínculo entre este tipo de intervenciones y los intereses que reflejan, con tendencias generales de la sociedad contemporánea que exceden los programas políticos de los gobiernos, en particular transformaciones en las fronteras entre lo público y lo privado en la educación pública por efecto de cambios en la regulación de los sistemas educativos, la institucionalidad de las escuelas, las actuaciones del Estado y las condiciones de escolarización.

1 El artículo es resultado de dos proyectos de investigación: "Estado, Universidad y Tercer Sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la democratización de la educación", y "La política educativa, entre lo público y lo privado. El caso del Proyecto Educar 2050". Depto de Educación de la UNLu y Beca de Perfeccionamiento del Programa de Becas de Investigación de la UNLu, respectivamente.

Palabras Clave: Educación pública - Alianzas público privadas - Fundaciones empresarias - Gestión educativa - Directivos escolares

Corporate Foundations, NGOs and public education: Programs for the Professional Development of School Principals and Directors in Argentina over the last decades

Abstract

This paper presents some results of our research on public-private partnerships in education in Argentina. It examines Corporate Foundations and NGOs initiatives in the field of the professional development of school principals and directors since the mid-1990s. We briefly review the evolution of public policies regarding in service formation of principals, and its relationship to the strategic repositioning of this subject in the context of the global educational reform agenda, including references to prevailing concepts of the role of the position. We describe the characteristics and reach of different programs developed by Corporate Foundations and NGOs for the education of principals / directors through agreements and partnerships with several provinces and the Federal State. We conclude by offering some regarding the link between such interventions and the interests they represent and general trends in contemporary society that go beyond the political programs of governments. In specific, we address the transformation of the frontier between the public and private spheres in public education as a consequence of changes in the regulation of educational systems, the school as an organization / institution, the action of the state, and the conditions of schooling.

Key Words: Public education – Public private partnerships - Corporate foundations - School management - School principals / directors

Introducción

En diciembre de 2015 se cerró en Argentina el ciclo de doce años de gobiernos progresistas. En las elecciones nacionales celebradas ese mes, la Alianza

Cambiemos obtuvo un resultado electoral favorable que le permitió colocar a Mauricio Macri al frente del Gobierno Nacional y obtener tres de las veinticuatro gobernaciones provinciales (Buenos Aires, Mendoza, Jujuy) para el período 2015-2019. Su discurso descalificante de la educación pública, el cierre de diversos programas educativos nacionales valorados por su contribución a la inclusión y el aseguramiento de derechos, la designación en las carteras educativas de funcionarios provenientes de universidades privadas y/o empresas vinculadas al negocio educativo, así como la firma de convenios para desarrollar actividades en temas educativos con organizaciones ligadas al mundo empresario, impulsaron investigaciones sobre los procesos de privatización, mercantilización de la educación. Este giro en las políticas nacionales fue analizado como un retorno del programa neoliberal de los 90, un empoderamiento de redes de políticas con estrechos lazos con el mundo corporativo que, apoyadas en los paradigmas de la Nueva Gestión Pública, promovían la implementación de políticas públicas mediante alianzas público-privadas. Diversos trabajos (Feldfeber, Puiggrós, Robertson, & Duhalde, 2018) (Castellani, 2019) describieron las principales alianzas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con diversas ONGs y Fundaciones a partir de 2016, los vìnculos entre ellas y su personal con empresas nacionales y multinacionales; llamaron la atención sobre contratos de servicio onerosos o de exclusividad, bajo la forma de convenios de colaboración con organizaciones tales como la Fundación Cimientos, la Asociación Educere y la Fundación Varkey, entre otros. Reconociendo que la presencia de ONGs, fundaciones y/o actividad directa de las empresas en el campo educativo no constituía un fenómeno nuevo, se enfocaron en sus expresiones particulares a nivel nacional o en provincias ligadas al partido oficial, con el fin de señalar la captura del Estado por intereses empresarios, un avance del sector privado en la definición e implementación de la política educativa, y la consolidación de condiciones favorables para una creciente mercantilización de la educación.

Los procesos arriba mencionados implican redefiniciones de las fronteras entre lo público y lo privado que han sido objeto de investigación de miembros del equipo de Política Educacional del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján desde 2011. La tarea ha sido enriquecida por un fructífero diálogo con colegas de la región en el marco del GPRPPE / UFRGS; sus integrantes comparten preocupaciones vinculadas con el desarrollo y mutación del proyecto societario de la Nueva Derecha neoliberal / neoconservadora desde fines de los 80 hasta el presente y sus expresiones

en la educación pública, desplegándose, a veces en segundo plano, en países latinoamericanos en los que predominaron/predominan discursos y políticas identificadas como anti-neoliberales. Dicho proyecto societario apela a la participación, solidaridad y responsabilidad ciudadana: la sociedad civil o tercer sector, diferenciado del Estado y del Mercado, espacio privilegiado de lo público, un lugar de auto administración de la comunidad por fuera del mundo de la mercancía, de autogestión y la cooperativización, descentralización de las decisiones, concertación, participación y control ciudadano.

Con diversos matices, organizaciones privadas contribuyeron con su acción pedagógica a la incorporación de modelos de elaboración y gestión de políticas, de nuevas arquitecturas organizativas del Estado y de valores sociales, bajo la forma de alianzas público-privadas. El Banco Mundial, BID, UNESCO, OEA, OECD y OEI, think tanks privados y diversos grupos académicos promovieron estas concepciones, estimulando la creación y participacion de la sociedad civil como medio para relanzar el desarrollo, aliviar la pobreza generada por las políticas de ajuste, consolidar la democratización política, contribuir a la mejora social y generar crecimiento económico. En Argentina, se asistió a un crecimiento sustancial de las llamadas organizaciones de la sociedad civil (OSCs) u organizaciones no gubernamentales (ONGs)[2] promovido por el mismo Estado[3].

La reconfiguración de las fronteras entre lo público y lo privado en virtud del avance de este tipo de agentes en la concepción e implementación de medidas de política mediante alianzas público-privadas recibió escasa atención de los investigadores del campo de la educación entre 2003 y 2015; fueron objeto de

2 Hasta 1970 se creaban en promedio alrededor de 50 organizaciones por década: entre 1971-1980 iniciaron sus actividades 207; 219 entre 1981-1985, 396 en 1986-1990, 686 en 1991-95, 1496 en 1996-2000, y 303 en 2001-02 (Ikei, Iñíguez, López Burgos, Mayer, & Sola Álvarez, 2003, pág. 39).

3 Las asociaciones público-privadas y la generación de OSCs / ONGs se impulsaron inicialmente a través del llamado "Plan Social" destinado a la población más pobre, y de la creación del Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad (CENOC). Entre otras acciones el CENOC patrocinó, a fines de los 90, la Campaña "Estudiar Vale la Pena", con el objetivo de reincorporar al sistema educativo a jóvenes que no estudiaban ni trabajaban; CENOC acompañó alrededor de 100 proyectos comunitarios en el Conurbano Bonaerense, en Rosario y Córdoba, dirigidos a lograr la reinserción escolar de los jóvenes de 13 a 19 años en alianza con OSCs. Desde 2003, con D. Filmus en el MEN, comenzaron varios planes socioeducativos de "gestión asociada" y trabajo en red con OSCs: los Programas Nacionales de Voluntariado, de Educación Solidaria, "Escuela y Comunidad" y de Inclusión Educativa "Todos a Estudiar". Varios tuvieron continuidad en la gestión de J. C. Tedesco (2007-2009).

estudio sobre todo entre los interesados en el desarrollo de las OSCs /ONGs. Sin embargo, desde fines de 1980, estas alianzas asistieron a la población más pobre mediante la implementación conjunta de programas focalizados o socio-educativos tras profundas crisis como las de 1989 y 2001. Hacia 2001, estas organizaciones ya habían adquirido consistencia y legitimidad como contrapartes, socios y co- ejecutores de programas y proyectos en el campo de las políticas sociales: avanzaron en la educación pública en cuatro grandes áreas: la contención de la pobreza educativa y social bajo el lema de la equidad, calidad e inclusión (apoyo escolar y seguimiento de trayectorias, programas culturales y recreativos, trabajo preventivo comunitario, capacitación laboral), la formación continua de docentes (en particular en temas pedagógico-didácticos), la reconfiguración de las instituciones educativas (fortalecimiento de la función directiva, implementación de proyectos institucionales, articulación entre escuela, comunidad y necesidades sociales) y, finalmente, el análisis y recomendación de políticas (diagnósticos, relevamientos, sistematización de buenas prácticas, construcción de agenda y sensibilización de la opinión pública). Dentro del sistema educativo se fueron constituyendo espacios de colaboración, y a veces de enfrentamiento, entre viejos y nuevos actores de naturaleza heterogénea en términos de su tipo de relación con el Estado, acceso al financiamiento (estatal, internacional, privado), origen y tipo de actividades desarrolladas, visibilidad pública y poder de incidencia en la agenda de políticas: tradicionales fundaciones filantrópicas de los años 60, empresarias, como las Fundaciones Arcor, Bunge & Born, o Victoria Jean Navajas o privadas, como la Asociación Padrinos de Escuelas Rurales (APAER), organizaciones surgidas de los movimientos eclesiales de base de la Iglesia Católica o de los movimientos sociales comunitarios y de filantropía laica, p.ej. las Fundaciones SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad) o FOC (Fundación de Organización Comunitaria), organizaciones y redes comunitarias / barriales, asociaciones sin fines de lucro-; *think tanks* y organizaciones expertas, como CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) y CIEPP (Centro Interdisciplinario para el Estudio de las Políticas Públicas) y, finalmente, fundaciones empresarias, ONGs educativas vinculadas a empresas privadas creadas a partir de los 90, p.ej. Fundaciones del Grupo Petersen, y Fundaciones, Telefónica, Telecom, Minetti, Loma Negra, Cimientos, Educere, Asociación Pilares, Argentinos por la Educación, entre las principales.

En los ´90 y primera década de los 2000, la intervención en la esfera educativa de OSCs, ONGs vinculadas a la Iglesia, la filantropía laica y los movimientos

sociales u organizaciones sindicales en educación fue analizada como parte procesos democratizadores y participativos [por ejemplo, Feldfeber, Myriam (comp.), 2003], ampliación de la esfera pública y colaboración solidaria en la resolución de problemas sociales y educacionales acuciantes, de manera articulada, intersectorial y en territorio. Existía escasa producción investigativa sobre las acciones y programas educativos de fundaciones empresarias o empresas o la constitución de asociaciones y redes para intervenir en el sistema educativo. Por ello, con un abordaje cualitativo, y a partir de búsquedas exhaustivas en Internet, análisis de fuentes documentales originadas en las OSCs, ONGs (materiales de difusión, notas periodísticas, materiales escritos y audiovisuales elaborados en el marco de programas y proyectos, etc.), documentación y normativa educativa, el proyecto se propuso reconstruir el espacio social de acciones y discursos de esos agentes colectivos, cartografiar sus actividades y alianzas, entre sí y con diversos niveles del Estado argentino en el campo de la educación desde fines de 1980, con la finalidad de elaborar una descripción detallada del contenido de dichas alianzas, poniéndolas en relación con las iniciativas y recomendaciones de los organismos internacionales y su recepción, (re)elaboración por grupos y redes de investigación locales. Una de las líneas de indagación se enfocó, precisamente, en las actividades de las fundaciones empresarias y empresas privadas que desarrollaban acciones de filantropía en el campo de la educación pública. La investigación evidenció una expansión y diversificación de sus objetivos y acciones, bajo el paraguas de los conceptos de inversión social privada, responsabilidad social empresaria (o también, sustentabilidad empresaria) (Haslam, 2004) (Rodríguez & Vior, 2018) (Rodríguez, 2019).

En este artículo abordaremos las iniciativas que se dirigieron a la formación continua de directivos escolares. Para ello, en primer lugar, sintetizaremos brevemente la evolución de las políticas públicas relacionadas con la formación de equipos de dirección en las últimas tres décadas con breves referencias a los modelos y concepciones de su papel y el reposicionamiento del tema en la agenda educativa global. Seguidamente, describiremos las características y alcance de distintos programas desarrollados por Fundaciones empresarias y ONGs, OSCs en virtud de acuerdos o alianzas con varias provincias y con el Estado Nacional en dicho período. Concluiremos con una discusión sobre el vínculo de este tipo de intereses e intervenciones con cambios en las formas de intervención del Estado y en la dimensión institucional del sistema educativo que pueden entenderse como expresiones de procesos sociales más generales.

Políticas públicas para la formación inicial y continua de los directivos escolares en Argentina en las últimas décadas

Según datos relevados en el último Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE, 2014) en la Educación Común de todo el país (niveles obligatorios e Institutos Superiores de Formación Docente) revistaban 94.223 docentes en funciones de Dirección/Gestión, de los cuales, el 72% se concentraba en el sector estatal[4]. Tradicionalmente, dentro de la carrera docente, los cargos directivos, constituyen un escalón posterior y más alto al del desempeño en el aula, en el sector público el acceso a dichos cargos así como las exigencias de capacitación inicial y en servicio, están regulados por los estatutos docentes, reglamentos escolares y normativa específica de cada jurisdicción. Una parte de dicha formación deriva de los materiales o cursos que diferentes áreas de las carteras educativas ofrecen a los aspirantes a los concursos de antecedentes y oposición para la cobertura de los cargos. Una vez obtenido, una parte importante de la formación en servicio se produce mediante la experiencia adquirida en la función y es modelada por la experiencia en las reuniones periódicas organizadas por las Direcciones de las carteras educativas jurisdiccionales para el seguimiento de las actividades, cumplimiento de la normativa y el trabajo sobre los contenidos y lineamientos de las políticas y medidas implementadas[5].

Por su parte, y a partir de los 90, distintos Gobiernos Nacionales implementaron iniciativas de formación en servicio de los equipos directivos. En esa década en particular, el interés por modernizar y fortalecer la función directiva fue un elemento relevante de las reformas en contexto de ajuste estructural; apoyadas en la descentralización, buscaron transformar el modelo organizativo de la escuela, eliminar sus rasgos "burocráticos", tornarla más eficaz, autónoma y responsable por las necesidades de su entorno; la redefinición del papel de los equipos directivos como "gestores", planificadores estratégicos, líderes de escuelas eficientes y capaces de dinamizar proyectos institucionales, permitiría alinear a las escuelas con las

4 14.181 revistaban en el Nivel Inicial; 38.968 en el Nivel Primario; 34.952 en el secundario; y 8.162 en el Nivel Superior (69%, 79%, 67% y 60% en el sector estatal, respectivamente).

5 Casos particulares son las provincias de San Luis y Córdoba, y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA); las dos últimas jurisdicciones han generado espacios institucionales específicos: el Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa (Córdoba) y la Escuela de Maestros (CABA). San Luis tuvo, entre 1997 y 2006, un sistema de acceso a los cargos directivos que sustituyó las tradicionales Juntas de Clasificación (conformadas por docentes elegidos por los propios docentes, los sindicatos y el gobierno) por tribunales especiales designados por el Ejecutivo provincial.

demandas de la sociedad del conocimiento y de una economía global competitiva. Este proyecto fue abonado por diversas discusiones académicas internacionales sobre la mejora, eficacia escolar, el liderazgo democrático, la innovación y el clima escolar, las comunidades de aprendizaje, las escuelas inteligentes o que aprenden, la autonomía escolar, la profesionalización de docentes y directivos, y el planeamiento estratégico o situacional, entre otras (Yelicich Bordón, 2017) (Sverdlick & Motos, 2020). Diversos organismos internacionales como UNESCO (OREALC, IIPE), OCDE, OEA y OEI, así como redes de expertos y académicos,[6] promovieron desde entonces la profesionalización de los equipos directivos; con matices y sucesivas redefiniciones, comparten la visión de que una buena gestión escolar no sólo mejora la administración y la organización de recursos, sino también la práctica docente, el aprendizaje de los estudiantes y la participación social; promueven una función directiva sustentada en el modelo de liderazgo pedagógico inclusivo y distribuido (OEI, 2019). En el país, parte de este interés se evidenció en un crecimiento de la oferta de postítulos (diplomaturas o carreras de posgrado) dirigidos a directivos escolares por parte de universidades nacionales y privadas.[7]

El Ministerio de Cultura y Educación de los gobiernos de C.S. Menem desarrolló el Programa "Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI" (1994-1999) con la finalidad de transformar institucionalmente a la escuela promoviendo nuevos modelos de gestión centrados en la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), herramientas para la construcción de una escuela autónoma, abierta al cambio ya la innovación permanente (Aguerrondo, 2007). En 1998, cofinanciado por la OEA, se inició el Proyecto Multilateral "Refuerzo de la Gestión Educativa y Desarrollo Institucional" en convenio con diferentes países,

6 Por ejemplo: la Red Regional para el Desarrollo del Liderazgo Escolar, impulsada a partir de 1999 por OREALC-UNESCO, con actuación limitada en Argentina; el Proyecto Multilateral Refuerzo de la Gestión Educativa y Desarrollo Institucional (1998-2000) (OEA), que en Argentina fue implementado dentro del Programa Nacional de Gestión Institucional mencionado en este artículo; el Programa para la Mejora del Liderazgo Escolar (desde 2000, OCDE); la Teacher Task Force (UNESCO, desde 2008) articulada con la Red Global de Liderazgo Escolar sostenida por la Fundación Varkey y la ONG Global School Leaders. En cuanto a las Redes de expertos, puede mencionarse la Red de Investigación para el Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) y la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE), ambas con sede en España y actividad en Argentina.

7 Universidades privadas como la Universidad Austral, Universidad de San Andrés (UdeSA), Flacso, Universidad Torcuato Di Tella, y Universidad Católica Argentina (UCA), ofrecen especializaciones, maestrías y doctorados en gestión / administración educativa. Universidades nacionales como UNSaM, UNPaz, UNTREF y UNIPE ofrecen también formación de posgrado, en algunos casos con cofinanciación del Estado Nacional / Provincial.

en cuyo marco se produjeron informes nacionales sobre la situación y experiencias de gestión, entre ellas, diversos grados de participación de la sociedad civil. Durante el gobierno de De la Rúa (1999-2001), el Proyecto fue incluido en el Programa Nacional de Gestión Institucional; entre 1999 y 2000 ofreció formación continua para directivos y supervisores escolares provinciales, asistencia técnica, intercambio profesional y producción de materiales de capacitación sobre liderazgo escolar y gestión estratégica.

Los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) centraron su atención en la consolidación de una política federal para la formación docente inicial y continua; algunas de las iniciativas dirigidas a los equipos de dirección fueron desarrolladas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) creado en la esfera ministerial (LEN 26.206/06), pero también por el mismo Ministerio. Los sucesivos Planes Nacionales acordados en el Consejo Federal de Educación (CFE)[8] incluyeron componentes relacionados con la mejora de la función de dirección. Una línea, con base en el INFD, apuntó a los equipos directivos de ISFD públicos y privados[9] otra, a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio, en coordinación con los Ministerios jurisdiccionales, elaboró una serie de materiales de capacitación para directores de nivel primario (Colección "Entre directores de escuela primaria") y ofreció capacitación (trayectos de formación para directivos de distintos niveles educativos). En términos generales, se consolidó un consenso respecto de las dificultades del ejercicio de la función, más acuciante en las instituciones de nivel secundario, en particular el carácter relegado del papel pedagógico, orientación y seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje, por

8 Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011; Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016; Planes Nacionales de Formación Docente 2007-2010 y 2012-2015.

9 Se inició el Ciclo de Desarrollo Profesional para Directivos de ISFD seleccionados por las Direcciones de Nivel Superior jurisdiccionales. Pretendía facilitar el análisis de "la complejidad de la tarea directiva en el marco de situaciones cotidianas" en tres ejes: el gobierno institucional en el contexto local, jurisdiccional y nacional, las relaciones del nivel superior con otros niveles en el marco de las políticas vigentes, y la centralidad del proyecto formador, las prácticas docentes y las trayectorias formativas para la función directiva (Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Dirección Nacional de Formación e Investigación, 2015, pág. 49). Entre 2007 y 2009 se llevaron adelante ciclos formativos que alcanzaron a 2.325 directivos de todo el país. En 2010, la capacitación fue inscripta en los proyectos desarrollados por los ISFD como parte de los Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional (participaron 365 directivos). En 2011 se enfocó en el "Gobierno institucional de la formación docente en sus diferentes ámbitos"; en 2012 se abordó el funcionamiento de los consejos institucionales de escuelas. En 2013 se articuló con Componente "Formación Docente Situada" del Programa Nacional "Nuestra Escuela". Según Veleda y de Achával (2016, pág. 21), este componente alcanzó a 40.000 directivos.

la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas, implementación de diversidad de programas de política, elevación de información, rendición de cuentas, o la creciente complejidad de las instituciones, conflictos y problemas sociales con impacto en la escuela tales como violencia, drogadicción, pobreza. No obstante, las concepciones sobre el perfil del directivo y su función se distanciaron de las perspectivas de la gestión estratégica y el liderazgo escolar asociado al modelo de la eficacia escolar considerados como concepciones tecnocráticas, y resaltaron el papel político del directivo en tanto funcionario público, corresponsable de garantizar el derecho a la educación, y con un papel protagónico en el logro de los objetivos de política educativa con eje en el espacio escolar, y la importancia de las jornadas institucionales para revisar y mejorar las propuestas institucionales partiendo de la realidad de las escuelas, los saberes de los docentes y los desafíos de inclusión, justicia educativa y calidad (Ministerio de Educación, 2014, pág. 6).

Una de las primeras acciones del gobierno de M. Macri fue la creación de la Red de Mejora de los Aprendizajes (Resol. CFE 284/16), que afirmó la importancia del rol directivo en la ·construcción de una profesión docente de excelencia. La Resol. CFE 286/16 aprobó el "Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021", que asignó al INFD la responsabilidad del INFD de desarrollar un modelo sólido de formación de supervisores, directivos escolares articulando formación inicial, preparación para concursos de acceso a cargos, formación situada en la escuela y el distrito, para personal en servicio, y formación especializada.[10] Poco después, la Resol. CFE 338/17 aprobó los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria, a partir de la propuesta del INFD, con varias líneas de trabajo. Una de ellas se centró en la formación de formadores en gestión, actualización académica para la formación en gestión educativa, ciclo semipresencial, 203 formadores de distintas provincias, excepto Formosa, Santa Fe, Tierra del Fuego, Tucumán y Santa Cruz. En un segundo momento, los formadores capacitaron a 10.000 directores y supervisores en la producción de proyectos de mejora o portfolios, trayectos de Actualización Académica en

10 Es importante señalar que la dirección del INFD quedó a cargo de Cecilia Veleda, miembro del Programa de Educación de CIPPEC entre 2002 y 2015. La directora de ese Programa entre 2012 y 2015, Florencia Mezzadra, fue designada como Directora Nacional de Formación Docente Continua de dicho organismo (2017-2019).

Gestión Educativa[11]. Otra línea buscó fortalecer el rol de coordinación pedagógica, el desarrollo de capacidades de comunicación, resolución de problemas y de organización de las jornadas institucionales, a través de círculos de directores, cinco encuentros anuales de directores de escuelas cercanas entre sí, alcanzando en promedio a 45.000 directores por año. La tercera línea ofreció un pos título de actualización académica de formadores en gestión educativa en conjunto con un grupo de ISFD seleccionados (Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), 2019)

La actuación de fundaciones empresarias y ONGs en programas destinados a la capacitación de directivos escolares

Las políticas públicas nacionales y jurisdiccionales destinadas a fortalecer la función directiva reflejan la creciente importancia que fue adquiriendo en la agenda global el papel de los directores escolares, tuvo un correlato en el crecimiento de las iniciativas de las ONGs ligadas al mundo empresario, sobre todo a partir de 2001, momento en que se consolida la RSE en Argentina[12]. Dichas organizaciones articularon densas redes locales y formalizaron vínculos con organizaciones y redes internacionales[13], buscaron potenciar su visibilidad pública, fortalecer su legitimidad, movilizar recursos, transferir sus modelos de buenas prácticas al sector público y ejercer influencia en la orientación de las políticas gubernamentales. Comenzaron a elaborar propuestas de asesoramiento y/o intervención en aspectos centrales de la política educativa tales como la formación continua de docentes, la capacitación de directivos y supervisores de escuelas primarias y secundarias, o la producción de material didáctico. Mediante acuerdos y convenios de colaboración

11 De los 9.005 directivos y supervisores, 3.600 fueron de la Buenos Aires, 888 de Misiones, 700 de Catamarca, 632 de Corrientes, y 484 de Entre Ríos (Toranzos, Lidia; Montes, Nancy (Coords.), 2019). CABA, Catamarca y San Juan incluyeron equipos de escuelas privadas.

12 En 2004 se crea el Capítulo Argentino del Pacto Global de la Naciones Unidas, que incluye a la RSE como una herramienta para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Ese mismo año, por iniciativa de Fundación SES y Poder Ciudadano, se organiza la Plataforma Argentina de Organizaciones dela Sociedad Civil por la Responsabilidad Social Empresaria (Gorrochategui, 2008)

13 A nivel nacional puede mencionarse el Foro del Sector Social, el Grupo de Fundaciones y Empresas (GDFE) y la Federación de Fundaciones de Argentina (FEDEFA), todas agrupadas en la Confederación General de la Sociedad Civil, creada en 2011. A nivel internacional, una buena cantidad de miembros de estas redes forjaron relaciones con RedEAmérica (*Network of Corporate Foundations and Companies for Grassroots Development*), fundada en 2008 con el apoyo de *Inter-American Foundation (IAF),* y con REDUCA (Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación), fundada en 2011 con el apoyo del BID.

afirmaron su compromiso con la educación pública y con las necesidades de los sectores más pobres[14].

Al relevar los programas sistemáticos de formación de directivos y supervisores existentes en Argentina hacia 2016, un informe de CIPPEC mostraba que la mayoría eran desarrollados por actores no gubernamentales (fundaciones, universidades privadas, organismos internacionales). Los programas de las fundaciones eran iniciativas más adecuadas que las ofrecidas por las universidades como herramientas de formación continua porque utilizaban evidencia sobre resultados de aprendizaje, evaluaciones y protocolos de acción, y estaban más focalizados en los desafíos pedagógicos que se presentan en la práctica, y parecían estar cubriendo una necesidad no suficientemente atendida por el Estado (Veleda & de Achával, 2016, pág. 26). El Informe está centrado en un diagnóstico de la normativa y condiciones de ejercicio del cargo directivo y de supervisión con la finalidad de realizar recomendaciones específicas, pero no describe de manera sistemática los programas de formación relevados, ni avanza preguntas sobre la presencia y el interés de estos agentes por intervenir en la formación y definición del papel de los directivos escolares. Por ello, es pertinente presentar una caracterización sintética de las iniciativas de las fundaciones empresarias, empresas y asociaciones ligadas al mundo empresario relevadas por nuestra investigación. Se reseñarán las actividades desarrolladas desde 2010 por Proyecto Educar 2050, las Fundaciones del Grupo Petersen y las Fundaciones Córdoba Mejora, Bunge & Born, Victoria Jean Navajas y Fundación Cimientos, Asociación Educere y empresas como Los Grobo y Pan American Energy, a las que se incorporó, en 2016, la Fundación Varkey, de origen internacional.

14 Un claro ejemplo de esta evolución es la Fundación Arcor, creada en 1991. A fines de los ´90 abandonó el enfoque asistencialista para abocarse a proyectos de intervención y alianzas relacionadas con la infancia: "Oportunidades Educativas Comunitarias"; "Escuelas en Movimiento"; Programa de Capacitación Virtual en Alfabetización" para docentes de Nivel Inicial; "Educómetro" (una herramienta de diagnóstico territorial de oportunidades educativas para la primera infancia, aplicada desde 2010 y mediante convenios con Provincias y Municipios, fue aplicada desde 2010 en más de 25 localidades de al menos 8 provincias); participación en el Programa Nacional Mapa Educativo (2014, en alianza con el MED); apoyo al Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (UCA, y apoyo a SITEAL-Primera Infancia (IIPE-UNESCO).

Asociación "Proyecto Educar 2050" y las Fundaciones del Grupo Petersen

La Asociación Civil "Proyecto Educar 2050, creada por Manual Álvarez Trongé (ex directivo de Aerolíneas Argentinas) en 2006, tiene el objetivo de incidir en la política pública y movilizar a la sociedad civil para que demande una educación de calidad. En 2011 comienza a organizar actividades dirigidas a capacitar a equipos directivos y supervisores en liderazgo educativo mediante el Programa "Líderes para el Aprendizaje",[15] implementado por primera vez en la localidad de Tres Isletas (Chaco), y mediante una alianza la UdeSA para la primera etapa, de formación académica en gestión y liderazgo educativo, en los primeros cuatro años del programa, se formaron 50 directores de 40 escuelas primarias de gestión estatal y privada. Entre 2012 y 2014 se nombraron coordinadores para monitorear los avances realizados en las distintas escuelas que formaban parte del Programa (Líderes para el aprendizaje, 2016). Según los dirigentes de la Asociación, la riqueza del programa residía en la articulación en la que lo privado, lo público, la academia y el sector social se unen para transformar la educación a través de quienes pueden hacerlo, los directores y supervisores de escuela (Proyecto Educar 2050, 2016, pág. 40). En 2016, junto con las Fundaciones del Grupo Petersen,[16] se expandió a las provincias de San Juan, Santa Cruz, Entre Ríos y Santa Fe (Proyecto Educar 2050, 2016b), avalado por las autoridades educativas provinciales y con acreditación de puntaje. La elaboración del plan de mejora de la institución era considerado una herramienta central de ciclo formativo;[17] durante 2017 el programa se implementó en Buenos Aires (localidad de Pilar) para directivos de escuelas secundarias públicas. Entre 2016 y 2018 capacitó a un total de 28 supervisores y 333 directores (Proyecto Educar 2050, 2018, pág. 12).

15 El Programa tiene como objetivos: crear espacios de aprendizaje colaborativos entre pares y de reflexión sobre las prácticas; fortalecer el rol pedagógico de los directivos; poner en marcha de un Plan de Mejora Escolar basado en indicadores y promover el trabajo en red con la comunidad (Proyecto Educar 2050, 2016, pág. 30). Los contenidos de la formación incluyen conceptos sobre la mejora escolar, habilidades de pensamiento y metacognición, el trabajo en aulas heterogéneas, resolución de conflictos, TICS, neurociencias, clima escolar, observación de clases y evaluación de los aprendizajes, didáctica de la Lengua y de la Matemática.

16 El Grupo Petersen tiene su origen en una empresa de ingeniería y construcciones creada en 1920, conformándose hoy por un conjunto de empresas de ingeniería, construcción, finanzas, agroindustria y servicios urbanos perteneciente al Grupo Eskenazi. Las cuatro fundaciones creadas por el Grupo, surgen en el transcurso de los años 2000: Banco San Juan (2001), Banco Santa Fe (2004), Nuevo Banco de Entre Ríos (2005) y Banco Santa Cruz (2006). Ver: Rodríguez & Olivera (2018).

17 Requería la asistencia a una semana de trabajo intensivo y un seguimiento virtual por seis meses del diseño de un plan de mejora.

La forma de operación de líderes es un claro ejemplo de alianza público privada potenciada por redes nacionales que incluyen a universidades privadas, Consejos de Educación o Ministerios provinciales y otras Fundaciones -las cuatro Fundaciones del Grupo Petersen, la Asociación Civil Pilares-, así como apoyos internacionales como el logrado en 2016 al incorporarse a la red de origen brasileño REDUCA "Todos pela Educação", "un paso gigante para Educar 2050 y el sector empresarial argentino", del cual derivó la conformación del CEPLEE (Consejo Empresarial para la Educación) (Proyecto Educar 2050, 2018, pág. 3).

Fundación Cimientos

Cimientos nace en 1997 como organización sin fines de lucro, para promover la equidad educativa favoreciendo la permanencia y egreso de la escuela secundaria y la inserción laboral de jóvenes de contextos vulnerables, con el apoyo de empresas nacionales y multinacionales. Hasta 2019 fue presidida por Miguel Blaquier (ex Grupo Ledesma). Sus programas, implementados en casi todas las provincias, son el programa de Apoyo a Escuelas, luego Escuelas que Acompañan, y los programas de Becas Escolares y Universitarias (transferencias monetarias y acompañamiento).[18] Inició en 2012, en varias escuelas del Conurbano, luego en otras localidades de la provincia de Buenos Aires y en CABA, la llamada "Ronda de Directores", en algunas oportunidades en alianza con las Fundaciones Pérez Companc y Banco Itaú, y Natura. Con el objetivo de generar espacios de capacitación en liderazgo para equipos de escuelas secundarias públicas, la iniciativa aplica prácticas usuales en la formación de médicos y agrupa a equipos de hasta 10 escuelas por localidad o distrito junto a sus respectivos supervisores, en particular aquellas que atienden a población en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con problemas de adicción, violencia, etc., y carencias en sus instalaciones y recursos.[19] Según las Memorias y Balances de la Fundación correspondientes a 2015 y 2016, la Ronda había capacitado a directivos y supervisores de escuelas secundarias de

18 En 2017 la Fundación y el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación firmaron un convenio de asistencia técnica y capacitación en el marco del Programa Nacional de Tutorías del Secundario, por un monto de alrededor de 5 millones de pesos.

19 Los equipos se reúnen periódicamente para trabajar sobre la identificación de un problema en común de la práctica de enseñanza, observar clases, pensar estrategias de mejora y solicitar los recursos y apoyos necesarios a las autoridades provinciales En: http://di-paola.com/works/cimientos/wordpress/cimientos_ronda_de_directores.pdf

Berazategui, La Matanza, Escobar, Malvinas Argentinas y CABA (166 en 2015, 168 en 2016, alcanzando a 126 y 141 escuelas respectivamente).

Fundación Córdoba Mejora

El Programa de Formación para Líderes Educativos nace en 2012 de la mano de la Fundación Córdoba Mejora, fundada en 2012 por iniciativa de empresarios y ejecutivos provinciales para colaborar con líderes sociales y políticos en el diseño e implementación de políticas de desarrollo efectivas y sustentables promotoras de una mejor calidad de vida e igualdad de oportunidades para todos los habitantes de la Provincia[20]. Originalmente destinado a todos los niveles educativos, este programa gratuito pasó en 2014 a focalizarse en los directores de escuelas públicas y privadas del nivel medio, para fortalecer el liderazgo y de este modo mejorar la calidad, disminuir el desgranamiento y generar igualdad de oportunidades para los jóvenes.

Con un formato de tres años de duración, tres niveles formativos y 225 horas totales, bajo una modalidad mixta (presencial y a distancia), el Programa incluye el asesoramiento de un mentor del ámbito corporativo junto al equipo directivo de cada escuela conformando un Consejo Consultivo[21]. Desde su inicio, contó con el aval provincial, y otorgó puntaje acreditable para ascensos y promociones. Desde 2016, sus graduados conforman una Red de Líderes Educativos (RLE); en 2019, dicha RLE, con el apoyo del Consejo Federal de Inversiones y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desarrollaron el proyecto Herramientas Estratégicas para la Gestión Educativa (HEGE) encuadrada en los lineamientos de política educativa provincial (Consejo Federal de Inversiones - Gobierno de la Provincia de Córdoba - Fundación Córdoba Mejora, 2019).[22] En 2019, la

20 Sitio web de la Fundación Córdoba Mejora: https://cordobamejora.org/conocenos/mision-y-vision/

21 Cada ciclo de formación requiere la producción de distintas herramientas: un Proyecto de Mejora, un Tablero de Control, un proyecto de vinculación comunitaria incluyendo actividades "escuela-empresa" y el diseño de una Planilla de Seguimiento Docente articulada con un plan de formación. (Weinstein, José; Hernández, Macarena; Cuéllar, Carolina; Flessa, Joseph (coords.), 2015). El ingreso al Programa es selectivo y depende de recomendaciones del Ministerio de Educación (en el caso de directivos de instituciones públicas) o de la Junta Arquidiocesana de Escuelas Católicas de Córdoba (en el caso de instituciones privadas), focalizándose en directivos "jóvenes de mediana edad con actitud proactiva hacia la capacitación e innovación de prácticas directivas" (Consejo Federal de Inversiones - Gobierno de la Provincia de Córdoba - Fundación Córdoba Mejora, 2019, pág. 21).

22 En el marco de RLE / HEGE se desarrollan Proyectos Piloto de Innovación Educativa (Talleres de

Fundación informaba que el Programa, actuando sinérgicamente con la Fundación Bunge & Born, ya había capacitado a más de 260 directores de toda la provincia y tenía 209 egresados.

Fundación Bunge y Born y Fundación Pérez Companc

La Fundación Bunge y Born fue creada en 1963 por los dueños de la empresa homónima; en una etapa de expansión y diversificación de la compañía en contextos desarrollistas, su objetivo primigenio era fomentar la investigación científica otorgando premios en diversas especialidades. En 1974 inició el Programa de Ayuda a Escuelas Rurales (primarias), consistente en la donación de útiles y materiales escolares. Inicialmente abarcó a 40 escuelas, llegando a 800 en 1984. En 1994, en virtud de un convenio con el MEN, alcanzó a 1250 escuelas y fue renombrado "Programa Sembrador"; en 1999 se fortaleció con la alianza de la Fundación Pérez Companc para compartir el financiamiento, manteniendo la responsabilidad primaria del Programa. El Programa desarrolla múltiples líneas dirigidas a las escuelas rurales de todo el país. En el año 2000 incursionó en la capacitación docente y de supervisores de la Provincia de Buenos Aires, con el aval de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Tiempo después, comenzaron a ofrecer becas para cursos presenciales sobre gestión escolar (Cursos sobre Liderazgo y Gestión Escolar, Liderazgo y Mejora Escolar), considerando a los equipos directivos como los futuros líderes para llevar a cabo acciones conjuntas. A partir de 2010 tomaron la forma de Programa de Capacitación de Verano, "Herramientas de Gestión para Directores y Supervisores en Contextos Rurales"; según Pinkasz (2012, págs.52 y 56), alcanzaba al menos a 40 funcionarios por año.

El anudamiento de lazos con los ministerios provinciales puede ilustrarse con la declaración de la Ministra de Educación de Salta quien, al evaluar la actuación del Programa Sembrador en la capacitación de maestros y directivos de nivel inicial de escuelas rurales, afirmó que replicar el Programa e incorporarlo como parte de concursos para más de 1.000 docentes, y para capacitar a los equipos directivos de las 1.400 escuelas de la provincia había sido "una necesidad del Estado"(Fundación Bunge & Born, 2017, pág. 38).

Innovación social con docentes y estudiantes; Talleres de Competencias Conversacionales Genéricas para la Educación, y Jornadas de Formación para la Vida y el Trabajo).

Fundación Victoria Jean Navajas

Establecimiento Las Marías es una de las principales productoras yerberas de Corrientes y Misiones. La empresa familiar tuvo una fuerte presencia en la localidad de Gobernador Virasoro, donde abrió una escuela primaria. Ello derivó en la creación de la Fundación Las Marías (1965). Su actuación se diversificó en los 2000: comenzó a definir sus objetivos como parte de la RSE y a implementar acciones o programas dirigidos a escuelas públicas y privadas con componentes de capacitación de docentes. Uno de ellos es el Programa "Fortalecimiento de las Prácticas de la Lectura y la Escritura" (Corrientes, 2004-2009), implementado con la coordinación pedagógica de Flacso, la alianza de la Fundación Pérez Companc y la aprobación de la cartera educativa provincia, con acreditación de puntaje. Incursionó en la capacitación docente y de supervisores de escuelas rurales de la Pcia de Buenos Aires, con el aval de la DGCyE, financiando becas para cursos presenciales sobre gestión escolar para directores y supervisores, los futuros líderes para llevar a cabo acciones conjuntas. En 2015, inició el Proyecto "Impulsando la Gestión Directiva" (también acreditó puntaje) en 17 escuelas primarias y públicas, urbanas y rurales, de Gobernador Virasoro con el apoyo del municipio, para contribuir al ejercicio de un liderazgo directivo eficaz y exitoso[23].

Fundación Pérez Companc, Pan American Energy y Los Grobo

La alianza de esta Fundación[24] y empresas constituye un caso particular, dado que no generó una iniciativa propia sino que, desde 2015, apoyó financiera y operativamente un programa orientado al fortalecimiento de la conducción escolar sobre la base de la elaboración de Planes de Mejora: el ciclo formativo "Directores que hacen Escuela" del Programa "Hacer Escuela", en alianza con la OEI. Inspirado en el Programa "Escuelas del Bicentenario" (2006-2013) (producto de una alianza entre el IIPE-UNESCO, la Escuela de Educación de UdeSA, Ministerios Nacional y provinciales, y el sostén financiero de varias fundaciones), destinado a instituciones

23 Recuperado el 20 de abril de 2018 de: http://www.fvjn.com.ar/detalle.php?a=impulsando-la-gestion-directiva&t=1&d=99

24 La Fundación Pérez Companc fue creada en 1959 por Carlos y Jorge Pérez Companc, con el objetivo fundacional de aportar al desarrollo y calidad de vida en las personas y comunidades en las que se insertan sus empresas en temas de educación y salud. Información disponible en: https://grupoperezcompanc.com/1044-2/

de gestión estatal y privada de todos los niveles obligatorios. Fue implementado en varias provincias, acompañado por sus carteras educativas y municipalidades de cada localidad. Entre 2015 y 2019 capacitaron equipos directivos en diversas localidades de la Provincia de Buenos Aires (Guaminí, Escobar, Daireaux, Laprida, Esteban Echeverría, Carmen de Areco y Salto); en total fueron implicadas 106 escuelas de nivel inicial, 166 escuelas primarias 118 secundarias. En la provincia de Chubut, entre 2017 y 2018 capacitaron equipos directivos y supervisores de escuelas primarias y secundarias de Comodoro Rivadavia, Puerto Madryn, Trelew y Rawson. En 2020 y 2021 llevaron el Programa a la provincia de Santa Cruz y capacitaron equipos de 93 escuelas primarias y 65 jardines de infantes en Caleta Olivia y Río Gallegos.

Asociación Educere

Asociación Educere "Docentes por un mañana" es una Asociación Civil sin fines de lucro creada en 1998 por Victoria Zorraquín,[25] con sede en Tandil (Buenos Aires). Ofrece Programas de actualización y acompañamiento para docentes y directivos de escuelas públicas urbanas y rurales, con el fin de contribuir a la mejora escolar, a un mayor compromiso docente y una enseñanza más efectiva, aumentando el rendimiento y el aprendizaje. Con donaciones de empresas, fundaciones, particulares y acuerdos con otras instituciones de la sociedad civil, desarrolla varias iniciativas gratuitas: el Programa de Actualización y Acompañamiento Docente (PAAD), el Programa de Bibliotecas de Aula (PB), el Programa de Mejora Institucional (PMI) y el Programa Equipos Directivos Educere (PMI). Los programas se complementan con jornadas anuales, Jornadas de Actualización e Intercambio de Experiencias Docentes, desde 1998; Jornadas de Inmersión para Equipos Directivos, desde 2009. En 2015 se desarrollaron en escuelas de más de diez distritos, en las provincias de Buenos Aires y, en menor medida, Santa Fe, con el aval de la DGCyE y el Ministerio de Educación respectivamente[26]. De acuerdo a lo informado por Educere, sus Programas alcanzaron a más de 570 escuelas y más de 6.700 docentes y directivos.

25 Durante el gobierno de M. Macri, Victoria Zorraquín fue Directora de Innovación Tecnológica del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, responsable del Programa EscuelAgro; en 2019 dejó el cargo para asumir como Directora de Formación Continua de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
26 En general, los programas tienen entre uno y dos años de duración e incluyen donación de libros y material de estudios. En 2017 se fortalecieron con la puesta en marcha una plataforma virtual con cursos sobre diversas temáticas (8 módulos, ocho clases).

Fundación Varkey

La Fundación Varkey, exponente del filantrocapitalismo global, fue creada en 2013 por el empresario indio S. Varkey, dueño de la cadena *GEMS Education* de escuelas y colegios privados, alrededor de 100 en 13 países, ninguno de ellos de América Latina, la mayoría en Dubai, Qatar y Emiratos Árabes, con la misión de mejorar los estándares de educación en todo el mundo[27]. En Argentina se instala en 2016 para desarrollar el "Programa de Liderazgo e Innovación Educativa" (PLIE) en alianza con el MEN y carteras educativas provinciales destinado a docentes y directivos de escuelas del país, apoyado en la evidencia de que la implementación concreta de programas en las escuelas suele ser uno de los mayores impedimentos a los que se enfrenta la gestión (Varkey Foundation, 2019, pág. 8). Brinda herramientas para el liderazgo en seis módulos a una pareja de directivo y docente por institución, proveniente de escuelas de diferentes niveles y modalidades. La capacitación culmina con la elaboración de un diagnóstico de la institución educativa y un Proyecto de Mejora (Proyecto de Innovación escolar, PIE), que se implementa en la institución escolar con el acompañamiento de la Fundación. Entre 2016 y 2018, el PLIE capacitó a 1020 directivos docentes en Corrientes (519 escuelas), 1.136 en Jujuy (460 escuelas), 819 en Mendoza (494 escuelas) y 881 en Salta (497 escuelas) (Varkey Foundation, 2019). Se implementó en Jujuy, Salta, Mendoza y Corrientes mediante la firma de convenios de colaboración por tres años que involucraron al MEN y Ministerios Provinciales, en algunas en alianza con Educere. Los mismos (al igual que los firmados con Fundación Cimientos) introducen por primera vez en el país la exigencia de exclusividad y un pago por la implementación del Programa por lo que, como afirman Feldfeber *et al* (2018, pág.39), se trata de en realidad un contrato de servicios[28].

27 La Fundación tiene en Buenos Aires su sede para América Latina, con Agustín Porrés como Director Regional. Porrés fue anteriormente Coordinador de Relaciones Institucionales del Ministerio de Educación de CABA e integrante de la Fundación Contemporánea. Entrega anualmente el *Global Teacher Prize.*

28 Excepto en el caso de la provincia de Buenos Aires, los costos del convenio / contrato ascienden a u$s 5,4 millones, pagaderos en cuotas giradas por la cartera educativa nacional. En Buenos Aires, el monto de algo más de u$s 2 millones, a cargo exclusivamente de la provincia (Feldfeber *et.al* 2018).

Algunas conclusiones e hipótesis

Hasta aquí, se ha intentado presentar la introducción en la agenda de la reforma educativa global y nacional del tema de la formación de equipos directivos escolares a fines de los 80, y la paulatina incorporación de medidas de política específicas que buscaron definir su perfil ideal y fortalecer su papel en la mejora educativa, cuyo mismo contenido está sometido a debate y definiciones diversas. Dichos debates no pueden entenderse sino como respuestas a las formas que fue asumiendo la expansión del sistema educativo tras la reestructuración neoliberal. En el caso argentino, una expansión en el seno de una sociedad que no pudo quebrar las tendencias al deterioro de las condiciones de vida, la presencia de un núcleo estructural de pobreza e indigencia, desempleo e informalidad laboral, aumento de la desigualdad y estancamiento económico. El aseguramiento del derecho a la educación se materializó a través de la incorporación de la población a experiencias de escolarización crecientemente diferenciadas y segmentadas, en sistemas educativos provinciales heterogéneos, dentro de instituciones enfrentadas a demandas cada vez más complejas, cuestionamientos o preocupaciones respecto de la calidad de los aprendizajes y de la capacidad para formar adecuadamente para el trabajo. En este contexto, la función directiva pasó a considerarse un factor clave para el logro de diversidad de objetivos: mejorar la calidad y equidad en los aprendizajes, modelar las motivaciones, competencias y prácticas de los docentes, recoger evidencias sobre el rendimiento escolar, mantener lazos fluidos con la comunidad, fortalecer la cultura y la cohesión institucional, desarrollar proyectos institucionales con capacidad de gestión y asegurar el cumplimiento de las políticas en tanto funcionarios políticos comprometidos. Para algunos, el papel de los directivos se constituyó en una bala de plata para mejorar la calidad educativa, una política de bajo costo relativo, tanto en el plano económico como político, en tanto la inversión necesaria es menor que otras políticas con efectos probados, aceptable para los gremios o los propios supervisores y directores (Veleda & de Achával, 2016, pág. 4) [negrita en el original]. Sucesivos gobiernos nacionales (y también provinciales, con distinto grado de autonomía) diseñaron programas destinados a la capacitación en ejercicio, y creció la oferta pública y privada de pos títulos y posgrados en temas de gestión como opción individual de capacitación. Debe notarse que recién excepto los programas nacionales desde 2013 y el ejecutado por la Fundación Varkey entre 2016 y 2019, el alcance de estas iniciativas fue generalmente limitado como proporción del total del personal de todos los niveles y modalidades. Las principales instancias de capacitación en

las funciones de conducción siguieron siendo los ciclos de inducción en el marco de los concursos de acceso a los cargos, y la formación implícita, o explícita, contenida en los encuentros periódicos con funcionarios y autoridades educativas provinciales y/o nacionales, como parte de la implementación y seguimiento de las medidas de política sectorial.

El desarrollo y crecimiento de las actividades de las fundaciones empresarias y ONGs en la formación continua de los equipos directivos del sistema educativo a partir de la segunda década del siglo XX es parte de un proceso previo, iniciado en los años 90, por el cual diverso tipo de OSCs, ONGs, asociaciones y organizaciones sindicales, comunitarias, instituciones religiosas, fundaciones empresarias y empresas, comenzaron a desarrollar acciones conjuntas con diversos niveles del Estado, sea en la provisión de educación mediante nuevas formas institucionales que se distancian de la escuela y del docente tradicionales, bachilleratos populares, jardines comunitarios, programas de terminalidad, sea con intervenciones en ámbitos antes privativos del Estado, capacitación docente en servicio, formación de gestores educativos, planeamiento y diagnóstico, sea en proyectos y acciones de colaboración y complementación para la atención de necesidades educativas de los más pobres, asistencia al aprendizaje escolar, actividades recreativas, acompañamiento a instituciones, programas de educación solidaria, voluntariado. Paulatinamente, fueron estableciéndose espacios híbridos dentro o en las fronteras del sistema educativo que abonan a una nueva utopía educativa basada en un entramado que difumina y redefine las fronteras clásicas de lo público y lo privado, las estructuras de decisión y las responsabilidades (Vinokur, 2004, pág. 8).

En el caso particular de las fundaciones empresarias, en otros trabajos (Rodríguez & Olivera, 2018) (Rodríguez L. R., 2019) hemos mostrado evidencias de una transformación de los objetivos, contenidos y forma de las acciones de estos actores en temas de educación, que parecería mostrar una creciente intervención en el corazón, y no solamente en la periferia, del sistema educativo. Sin abandonar las formas de intervención tradicionales, generalmente individuales y de corte claramente filantrópico, donaciones en dinero o especie, financiamiento de becas y premios, o publicitario, actividades de educación no formal sobre temáticas relativas al núcleo de actividad de la empresa como parte de las estrategias de marketing, donación de productos a escuelas, entre otros, fundaciones empresarias, áreas de RSE de las empresas y ONGs, comienzan a abordar, sistemáticamente,

asuntos nodales de la política sectorial: el diagnóstico y el planeamiento, el apoyo al aprendizaje, el seguimiento de trayectorias o la formación para el trabajo de estudiantes de grupos vulnerables. Desde mediados de los 90 y a lo largo de todos los gobiernos, estas intervenciones se implementan en red con OSCs de base, universidades, organismos internacionales o think tanks, movilizando recursos, inversión social privada, con el apoyo o alianza de distintos niveles del Estado, principalmente municipal y provincial, niveles más debilitados en comparación con el Estado Nacional, y por lo tanto inicialmente más permeables a estas iniciativas[29], construyendo legitimidad para todos los participantes, mitigando necesidades insatisfechas y naturalizando estas intervenciones en tanto contribuciones positivas a la educación y a la sociedad, en particular de los sectores más pobres, incluso a pesar de su baja escala y carácter fragmentario. Estas fundaciones aspiran a incidir en la construcción de la agenda educativa ofreciendo programas medibles, organizados y replicables, acciones filantrocapitalistas que buscan demostrar que la riqueza privada puede generar bienes públicos aplicando sus conocimientos y habilidades empresariales la resolución de los desafíos del presente.

En la superficie y en la coyuntura, este proceso se despliega como un aparecer y desaparecer del primer plano de distintos exponentes de este colectivo de agentes, según las relaciones de fuerzas políticas y el proyecto político económico de los gobiernos. En el caso del gobierno de Cambiemos, la presencia de directivos de ONGs vinculadas al mundo corporativo en los ministerios, los contratos onerosos con la Fundación Varkey y el discurso educativo tecnocrático y empresarial, facilitaron que se los reconociera como parte de la captura del Estado por representantes del capital concentrado para definir las políticas públicas, etc., pero impidieron reconocerlos como parte de una transformación más amplia de las formas de intervención del Estado en la cuestión social. Para algunos autores las fundaciones se van transformando en brazo planificador del sistema político, desplazando a las instituciones clásicas, partidos programáticos, sindicatos, en el diseño de reformas y medidas de política, determinando la creciente privatización de las política sociales (Arnove & Pinede, 2007) (Roelofs, 2015). Probablemente

29 Según un relevamiento reciente a partir de una encuesta a 62 fundaciones (varias de ellas incluidas en este trabajo), la mitad de las entidades creadas en los 90 tienen ingresos anuales superiores al millón de u$s, y el 65% de las creadas en los 2000 ingresos inferiores a u$s 500 mil, consistentes fundamentalmente en aportes de las empresas (en el caso de fundaciones empresarias), pero también donaciones particulares, de fundaciones internacionales y/o, en menor medida, recursos propios o dinero público (5% en el caso de Fundaciones Empresarias; 0% en el caso de fundaciones no empresarias) (Berger & Roitter, 2018).

esta afirmación sobredimensiona la redistribución de poder efectivamente generada: quizá su mayor logro es funcionar como herramientas para convertir, concentrar y poner en valor sus posiciones políticas, empresariales y asociativas a nivel local, nacional e internacional (Lefèvre & Charbonneau, 2011), a través de acciones con el potencial pedagógico de legitimar un nuevo modo de sociabilidad y de subjetividad que asegura la estabilidad del sistema social de mercado, en un giro que algunos autores han calificado como un giro de la derecha hacia lo social (Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.), 2010) (Silva Martins, 2009 y 2015). Expresan el intento por controlar la definición de los problemas y sus formas de resolución (Lambelet, 2017), homogeneizando prácticas y concepciones de diversos agentes colectivos -organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de base y organizaciones surgidas de los movimientos populares, etc.

Las alianzas público privadas son una fuente de innovación para resolver problemas sociales que las acciones convencionales de los Estados de países periféricos no pueden resolver. Una sociedad civil activa opera como una capa protectora para el capitalismo, desviando la energía social de la concepción, promoción e implementación de alternativas que puedan cuestionarlo (Roelofs, 1995). Las grandes fundaciones se posicionan como agentes de conciliación entre el capital y las intervenciones benefactoras del Estado, entre los movimientos sociales y la clase dominante. Son ejemplo de la permanente reinvención del conflictivo y contradictorio proyecto histórico del liberalismo.

Bibliografía

AGUERRONDO, I. (2007). El Programa "Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI". Argentina, 1994-1999. En W. Parsons, Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas (págs. 689-700). México: FLACSO México.

AGUERRONDO, I., Lugo, M. T., & Schurmann, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina. En J. Gairín Sallán & D. Castro Ceacero (coords.), Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamerica. Informe Nº 3 (págs. 12-24). Santiago de Chile: RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa) - Fundación Santillana.

ARNOVE, R., & Pinede, N. (2007). Revisiting the "Big Three" Foundations. Critical Sociology(33), 389-425.

BALL, S. J. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. Propuesta Educativa, 20, 2(36), 25-34.

BERGER, G., & Roitter, M. (2018). Fundaciones Filantrópicas en la Argentina. Perfil y prácticas institucionales. Estudio. Buenos Aires: Colección de documentos del Centro de Innovación Social CIS-22. Universidad de San Andrés.

CASTELLANI, A. (2019). *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018). Informe de Investigación Nº 6.* Observatorio de las Elites CITRA - UMET - CONICET. Buenos Aires: CITRA.

Consejo Federal de Inversiones - Gobierno de la Provincia de Córdoba - Fundación Córdoba Mejora. (2019). Proyecto de Intervención Herramientas Estratégicas para la Gestión Educativa. Informe Final. Córdoba.

FELDFEBER, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: CTERA (Confederación General de Trabajadores de la Educación de la República Argentina).

FELDFEBER, Myriam (comp.). (2003). Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Fundación Bunge & Born (2017). Anuario 2016. Buenos Aires: Fundación Bunge & Born.

----- (2014). 1963-2013. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born.

Fundación Bunge y Born; Fundación Pérez Companc (2015). Las escuelas del medio rural. Avellaneda: Escuela Talleres Gráficos Manchita.

Fundación Educar 2050 (2016). Líderes para el Aprendizaje. Programa de Formación Profesional . s/l: Fundación Educar 2050 - UdeSA - Fundación Banco Santa Cruz - Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz.

GORROCHATEGUI, N. (2008). Desarrollo de la Responsabilidad Social empresaria en Argentina. Período 200-2007. RGSA - Revista de Gestão Social Ambiental, 2(3), 18-38.

Haslam, P. A. (2004). The Corporate Social Responsibility System in Latin America and the Caribbean. Policy Paper PP 04-01. Ottawa: FOCAL - Fundación Canadiense para las Américas.

IKEI, L. V., Iñíguez, E., López Burgos, F., Mayer, G., & Sola Álvarez, M. (2003). Acerca de la Constitución del Tercer Sector en la Argentina. Las actividades de las Organizaciones de la sociedad civil inscriptas en el CENOC. Buenos Aires: CENOC.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2012). Relato de una construcción política federal. 2007 a 2011. Buenos Aires: INFD - Ministerio de Educación.

----- (2019). Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. Buenos Aires: INFoD. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnologìa.

------; Dirección Nacional de Formación e Investigación. (2015). Informe de Gestión 2007-2015. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

LAMBELET, A. (2017). La philanthropie : usages du terme et enjeux de luttes. ethnographiques.org. Revue en ligne de sciences humaines et sociales [en línea] (34), Disponible en: http://www.ethnographiques.org/2017/Lambelet Acceso 21 marzo de 2017.

LEFÈVRE, S., & CHARBONNEAU, J. (2011). Présentation. Philanthropie et fondations privées: vers une nouvelle gouvernance du social? Lien social et Politiques, Printemps(65), 7-16.

LUSQUIÑOS, C. (2018). Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes (GEMA). Una experiencia de formación de directores escolares. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF.

------- (2018). Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes. Apuntes de clase. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF.

Ministerio de Educación. (2014). Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Orientaciones para Equipos Directivos. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.) (2010). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã.

OEI (2019). Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa

sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Pinkasz, Daniel (coord.) (2012). Guía de Inversión Social Privada en Educación. Buenos Aires: GDFE - Escuela Talleres Gráficos Manchita.

Proyecto Educar 2050 (2016). Anuario 2015. Buenos Aires. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2016/11/Original-Anuario-Educar-2050-baja.pdf

------- (2016). Anuario 2016. Buenos Aires. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2016/11/Anuario-2016-Baja.pdf

------- (2016b). Newsletter Mayo-Junio. Buenos Aires. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de https://educar2050.org.ar/newsletter/

------- (2018). Anuario. Aprender es Educar, Educar es Aprender. Buenos Aires. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2018/10/Anuario-2018-final-baja.pdf

RODRÍGUEZ, L. R. (2019). Las alianzas Estado / empresas para la mejora de la educación en Argentina a principios del siglo XXI: de la filantropía a la incidencia sobre la política educacional. Revista Brasileira de Política e Administraação da Educação, 35(1), 15-33.

RODRÍGUEZ, L. R., & Vior, S. E. (2018). Las Actividades de los Grupos Empresarios Argentinos en Educación (1990-2015): expresión logal de una nueva pedagogìa global de alianzas público-privadas para enfrentar la cuestión social.

Curriculum sem Fronteiras, 18(1), 284-310.

RODRÍGUEZ, L., & Olivera, M. A. (2018). De la periferia al corazón del sistema educativo: cómo el capital construye su proyecto social en Argentina. Los programas educativos de las Fundaciones Empresarias. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti: UNComahue - Facultad de Ciencias de la Educación.

ROELOFS, J. (1995). The Third Sector as a Protective Layer for Capitalism. Monthly Review, 47(4), 15-25.

---------- (2015). How Foundations Exercise Power. American Journal of Economics and Sociology, 74(4), 654-674.

SILVA MARTINS, A. (2009). A Direita Para o Social. A educação da sociabilidade no Brasil contemporáneo. R Juiz de Fora: Editora UFJF.

------ (julho/dezembro de 2015). Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação politica à educação escolar. Revista Contemporânea de Educação, 10(20), 291-312. Disponible en http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf .

SVERDLICK, I., & MOTOS, A. (2020). Políticas y Prácticas en la Formación de Directivos Escolares en Argentina. Tensiones Discursivas y Experienciales. Archivos Analíticos de Políticas Educativas AAPE, 28(41).

TORANZOS, L.; MONTES, N. (Coords.) (2019). Evaluación de diseño, implementación y resultados de la política de formación de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa del INFD. Informe Final. Buenos Aires: OEI.

VARKEY FOUNDATION (2019). Evaluación de resultados intermedios. Presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. s/d: Varkey Foundation.

VELEDA, C., & DE ACHÁVAL, O. (2016). *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación.* Buenos Aires: CIPPEC.

VINOKUR, A. (2004). Public, privé, ... o hybride? L'effacement des frontières dans l'éducation. Cahiers de la recherche sur l`éducation et les savoirs(3), 13-33.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M.; CUÉLLAR, C.; FLESSA, J. (coords.) (2015). Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO - OREALC .YELICICH BORDÓN, C. (2017). La dirección escolar en Argentina: aproximación al estado del arte. Educere, 21(68), 9-22.

Laura Roberta Rodríguez: Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales. Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora en Historia (INSP "J.V. González"). Profesora Adjunta en el Equipo de Política Educacional en la División Socio-Histórico-Política del Departamento de Educación (UNLu). laura.rodriguez57@gmail.com

Marina Alejandra Olivera: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Maestranda en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Becaria de Investigación. Categoría Perfeccionamiento, del Programa de Becas de Investigación UNLu. Ayudante de Primera en el equipo de Política Educacional en la División Socio-Histórico-Política del Departamento de Educación (UNLu). oliveramarinaalejandra@gmail.com

Redefinição das fronteiras entre o público-privado e implicações para a democratização da educação: o caso brasileiro[1]

Liane Maria Bernardi
Lucia Hugo Uczak
Paula de Lima
Recibido Septiembre de 2021
Aceptado Octubre 2021

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar estudos sobre o modo como os sujeitos privados se organizam e agem no Brasil, a partir de pesquisas e publicações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE). No texto, que se caracteriza como um memorial reflexivo, destacamos dois grupos de sujeitos individuais e coletivos: os movimentos empresariais organizados e as instituições privadas que agem no âmbito da escola, influenciando a elaboração/direção e execução de políticas públicas de educação. As pesquisas foram realizadas no contexto brasileiro, com recorte temporal do período pós-redemocratização até o projeto neoconservador atual, e estão disponíveis no site do Grupo. Nossos estudos evidenciam que os sujeitos privados constroem consenso, disputam um projeto societário baseado no mercado e atuam na definição da direção e execução de políticas educacionais e do processo educativo. Além da disputa pela política, levada a cabo pelos sujeitos coletivos Todos pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum, trazemos exemplos de sua materialização no interior da escola, desde a gestão gerencialista ao currículo e às práticas pedagógicas, nas propostas do Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Instituto Unibanco.

1 El artículo es resultado del Proyecto de investigación "Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela". Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Depto de Ciências Administrativas -Escola de Administração

Palavras-chave: Sujeitos individuais e coletivos - políticas públicas de educação - público - privado

Redefinition of the boundaries between the public-private and implications for the democratization of education: the Brazilian case

Abstract

This article is intended to present studies on how private subjects organize and act in Brazil, based on research and publications carried out by the Public and Private Relations in Education Research Group (GPRPPE). In the text, which is characterized as a reflective memorial, we highlight two groups of individual and collective subjects: organized business movements and private institutions that act within the school, influencing the elaboration/direction and execution of public education policies. The surveys were carried out in the Brazilian context, with a time frame from the post-redemocratization period to the current neoconservative project, and are available on the Group's website. Our studies show that private subjects build consensus, dispute a market-based societal project, and act in defining the direction and execution of educational policies and the educational process. In addition to the dispute for politics, carried out by the collective subjects All for Education and the Movement for the Common National Base, we bring examples of its materialization within the school, from managerial management to curriculum and pedagogical practices, in the proposals of the Ayrton Senna Institute, Lemann Foundation and Unibanco Institute.

Key Words: Individual and collective subjects - Public education policies - Public-private relations

Redefinición de los límites entre lo público-privado y las implicaciones para la democratización de la educación: el caso brasileño

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un estudio, basado en investigaciones y publicaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Relaciones Públicas y Privadas en Educación (GPRPPE), sobre la organización y el desempeño de los sujetos privados en Brasil. En el texto, en tanto aporte reflexivo, destacamos dos grupos de sujetos individuales y colectivos: los movimientos empresariales organizados y las instituciones privadas que actúan dentro de la escuela, incidiendo en la elaboración / dirección y ejecución de las políticas públicas de educación. Las encuestas realizadas en nuestras investigaciones se llevaron a cabo en el contexto brasileño, l desde el período posterior a la redemocratización hasta el actual proyecto neoconservador y están disponibles en el sitio web del Grupo. Nuestros estudios muestran que los sujetos privados construyen consensos, disputan un proyecto social de mercado y actúan en la definición de la dirección y ejecución de las políticas educativas y el proceso educativo. Ilustramos nuestro articulo con ejemplos por la disputa por la política de sujetos colectivos como Todos por la Educación y el Movimiento por la Base Nacional Común, el Instituto Ayrton Senna, la Fundación Lemann y el Instituto Unibanco, como actores de la gestión gerencial. el currículo y las prácticas pedagógicas.

Palabras Clave: Sujetos individuales y colectivos – Políticas publicas de Educación – Relaciones públicos privadas

Introdução

Apresentamos aqui um recorte das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), coordenado pela professora Vera Maria Vidal Peroni, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). O referido grupo tem pesquisado as políticas educacionais que envolvem a relação entre o público e o privado na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela. Nos encontros periódicos, cada subgrupo traz para a

discussão seus dados e análises, de modo que todo o coletivo participa da pesquisa em todas as suas etapas. O subgrupo de pesquisadores que se dedicou ao Brasil investigou as diversas formas de privatização e sua implicação na democratização da educação, nas diferentes etapas e modalidades.

O foco da pesquisa trata das relações entre o público e o privado e como ocorre a produção de políticas públicas no País. Assim sendo, neste artigo, nosso objetivo é apresentar, reflexivamente, um conjunto de sujeitos pesquisados e os conteúdos defendidos por eles, procurando destacar como passaram a se organizar e a influenciar a elaboração de políticas educacionais e ofertar soluções voltadas ao mercado.

Partimos do pressuposto de que a democratização da educação é um longo processo em disputa no Brasil e que a realidade pesquisada precisa considerá-lo na construção de consensos pelos sujeitos. Amparamo-nos na discussão de democracia sistematizada por Peroni (2013), como a materialização de direitos e de igualdade social (Wood, 2003) e a coletivização das decisões (Vieira, 1998), em que a participação na elaboração de políticas se efetiva com base na prática social crítica e autocrítica, no curso de seu desenvolvimento (Mészáros, 2002). Ou seja, quando discutimos democratização da educação, fazemo-lo considerando esses elementos para avaliar se as políticas ampliam a participação e a decisão sobre os processos e se garantem direitos e igualdade a toda a população. Consideramos, nesse sentido, os múltiplos estágios democráticos que podem ser observados a partir desses movimentos e a disputa dos sujeitos históricos.

Também trabalhamos com o conceito de sujeitos individuais e coletivos a partir de Thompson (1981) e vemos a organização desses sujeitos em classes ou grupos que defendem interesses comuns. Ainda, em conformidade com Gramsci (2002), não consideramos esse conceito como uma categoria estrutural e estática, mas como algo que ocorre dentro de um período histórico e, como afirma Wood (2003), que só é visível no processo. Gramsci (2002) também nos aclara que precisamos estar atentos e compreender o "grau de homogeneidade e de organização alcançada pelos diversos grupos sociais" (p. 40), seja "como domínio e como direção intelectual e moral" (p. 62). Nesse sentido, interessa observarmos o complexo processo de organização e os movimentos realizados pelos diversos sujeitos privados no Brasil, que

disputam o consenso pela direção da educação e interferem na execução da política.

Reafirmamos que a privatização da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos, cada vez mais organizados, com diferentes graus de influência, que atravessam o Estado e a sociedade civil com projetos de classe. Partindo desse pressuposto, apresentaremos movimentos e instituições privadas a partir de algumas publicações realizadas pelos pesquisadores do GPRPPE. Ressaltamos que se trata de um excerto das produções[2], observando os limites espaciais estabelecidos pelo artigo.

O artigo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais: apresentamos, inicialmente, as relações entre o projeto neoliberal que se constitui no Brasil desde o processo de abertura democrática e o projeto neoconservador que passa a se consolidar como influência política no período recente; a seguir, na segunda seção, apresentamos dois sujeitos coletivos: o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que atuam disputando a política educacional; e, por fim, são apresentadas algumas instituições, objetos de pesquisas do grupo, que apresentam implicações no conteúdo e na prática educativa, quais sejam: Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Lemann (FL) e Instituto Unibanco (IU).

Projetos societários em disputa: da redemocratização do País ao projeto neoconservador

Nessa primeira seção, discutimos o processo de disputas por projetos societários na recente trajetória brasileira e sua relação com projetos educativos, considerando que a escola é um espaço privilegiado de formação social. Entendemos a relação entre público e privado não apenas no que diz respeito à propriedade, mas enquanto projetos societários antagônicos em disputa, em uma perspectiva de classe (Peroni, 2018). Desse modo, aliamos o público a um projeto democrático, coletivo, de igualdade e direito social, enquanto o privado é associado a valores do capital, como individualismo, competição e meritocracia, que compõem a proposta dos projetos

2 Outras publicações e pesquisas podem ser acessadas no site do grupo. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/. Acesso em: 17 jul. 2021.

societários defendidos pelos sujeitos analisados nas pesquisas do GPRPPE, tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora (Peroni & Lima, 2020).

As pesquisas investigam a trajetória histórica e política do País a partir do processo de abertura democrática pós-ditadura, nos anos 1980. Consequente do esgotamento do regime militar brasileiro (Pires, 2015), conformou um processo negociado, que pode ser definido, em termos políticos, como uma conciliação pelo alto (Fernandes, 1986), na medida em que sustentou a influência das elites políticas militares e civis nas esferas de poder. Ao mesmo tempo, a Constituição Federal de 1988 representou significativos avanços na conquista de direitos, fruto dos reclames populares de movimentos sociais e de forças progressistas que reivindicavam a democracia.

Em paralelo ao crescimento do discurso de direitos, no entanto, a década de 1980 foi marcada mundialmente pelo avanço da defesa neoliberal de privatização, limitação da intervenção do Estado na economia e maximização da influência de organismos mundiais, conformando-se um contexto local de avanços e um contexto internacional de retrocessos (Pires, 2018). Nesse sentido, o processo de abertura democrática não rompeu com as forças dominantes, apenas reconfigurou suas ações. Nesse período, ganha força, no Brasil, a criação de instituições e movimentos influenciados por concepções neoliberais, propondo a defesa dos interesses empresariais e de mercado.

Um pouco mais tarde, durante os governos do Partido dos Trabalhadores nos anos 2000, os pequenos e limitados avanços societários que foram construídos na direção de um projeto mais democrático foram vistos pelos setores vinculados ao capital como de grande ameaça, de modo que seus sujeitos se organizaram em uma grande ofensiva para barrá-los (Peroni & Lima, 2020). Assim, pudemos assistir a um crescimento dos movimentos liberais-conservadores. Entre o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e o primeiro governo de Dilma Rousself (2011-2014), com destaque ao contexto de sua reeleição, em 2014, em um cenário de crise econômica crescente, a direita brasileira revelou "a presença privilegiada de grupos de perfil conservador, os quais [...] expuseram publicamente convicções de cunho segregador e autoritário" (Messenberg, 2017, p. 621). Como resultado da ofensiva dessa direita, consolidou-se o Golpe de Estado contra a presidenta Dilma, no ano de 2016:

> *[...] o recente contexto brasileiro, como parte de um cenário mais amplo de radicalização de discursos e posicionamentos da direita (ou das direitas) em nível global, é marcado pela (re)emergência dessa nova direita que se reorganiza e conquista maior espaço e protagonismo [...], que se manifesta nas ruas, nos meios de comunicação tradicionais e, principalmente, nas redes sociais, [e que] elegeu como representante, entre outros, o então presidente da república Jair Messias Bolsonaro* (Lima, 2020, pp. 19, 20).

Essa nova direita brasileira insere-se no campo educacional com diferentes estratégias, uma vez que "o contexto educacional é alvo do capital, tanto como mercado a ser explorado, como forma de dominação ideológica" (Comerlatto, 2018, p. 161). Em uma investigação sobre os sujeitos da nova direita brasileira e seu projeto educativo, Lima (2020) destaca que se trata, fundamentalmente, de uma aliança entre o neoliberalismo que vinha se consolidando no País nas últimas décadas e o neoconservadorismo que, mais recentemente, passa a se tornar uma força política no Brasil. Em relação às implicações para a educação, a autora identifica, de um lado, a agenda neoliberal, que considera a educação um insumo econômico na perspectiva mercantil, voltada a atingir resultados, centrada na competitividade, com um tecnicismo, aparentemente despolitizado, vinculado às agendas empresariais (Cássio, 2019); e, de outro lado, embora não como opostos, a perspectiva conservadora, que considera a escola pública uma arena de disputas, por meio da qual se busca restaurar ou remodelar o estatuto da ordem social (Junqueira, 2019).

Como expressão do primeiro grupo, neoliberal, nossas pesquisas identificam a atuação de sujeitos vinculados a movimentos empresariais, como, entre outros grupos que atuam na perspectiva da construção de seu projeto societário, o Todos pela Educação (Bernardi, Uczak & Rossi, 2015; 2018) e o Movimento pela Base Nacional Comum (Caetano, 2020; Bernardi, Uczak & Rossi, 2018), que buscam, prioritariamente, influenciar a política educacional; empresas educacionais, como Instituto Ayrton Senna (Peroni & Comerlatto, 2017), Instituto Unibanco (Peroni & Caetano, 2016; Carvalho, 2020) e a Fundação Lemann (Peroni & Oliveira, 2019), que disputam o conteúdo educativo e o cotidiano da escola; e *think tanks* (Mendes & Peroni, 2020), que atuam na formulação e divulgação de ideias, direcionando ações e políticas em diferentes âmbitos.

O projeto neoconservador, por sua vez, expressa-se e materializa-se por meio da ação de sujeitos especialmente vinculados a movimentos políticos, entidades e associações e grupos de interesses específicos (Lima, 2020), que não serão discutidos neste artigo, mas que, nas pesquisas do Grupo, relacionam-se ao movimento Escola sem Partido (Peroni, Caetano & Lima, 2018), além de movimentos em defesa de propostas como o *Homeschooling* e a militarização das escolas (Lima, 2020). Além dos movimentos da sociedade civil, é evidente a influência neoconservadora nos poderes executivo e legislativo no contexto do governo Bolsonaro. Neoliberalismo e neoconservadorismo, nessa perspectiva, combinam-se em uma relação dialética e fortalecem-se diante da crise estrutural do capital, que se acirra, especialmente, a partir de 2008.

No campo da educação, a construção do projeto societário neoliberal-neoconservador passa pela construção de um projeto educativo convergente com seus princípios e pressupostos. Por meio de suas propostas, conforme analisa Lima (2020), os sujeitos buscam inserir um determinado conjunto de valores e princípios na educação pública, como o individualismo, a meritocracia, a disciplina para a subserviência e a retidão moral baseada em princípios religiosos. Ao mesmo tempo, esforçam-se para eliminar valores dissonantes, colocando "em segundo plano toda preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais" (Harvey, 2014, p. 190), buscando redefinir princípios da educação nacional e a noção de educação básica escolar consagrada pública, gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva e laica.

As disputas pela política educacional: os movimentos empresariais organizados e sua atuação na educação brasileira

Nesta segunda seção, apresentaremos a atuação dos movimentos empresariais organizados na educação brasileira, com destaque ao movimento empresarial Todos pela Educação (TPE) e ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Esses sujeitos coletivos reúnem empresários, intelectuais e grupos de interesses que buscam incidir sobre a elaboração de políticas públicas educacionais e na sua execução.

O TPE foi criado em 2006, através de convocação da financeira Banco Itaú Unibanco Participações S.A., em parceria com empresários do País, e, em 2014, tornou-se uma Organização Social sem Fins Lucrativos. Considerada uma rede política que reúne empresários, intelectuais e grupos com interesses diversos, pautou a intervenção na educação e sua atuação junto a movimentos educacionais e órgãos governamentais em que operou como interlocutor e cliente (Rossi, Bernardi & Uczak, 2017). Desde o início da sua organização, os pesquisadores reconhecem que o TPE é uma iniciativa de classe, que declara a intencionalidade das suas concepções sobre a educação em "subordinação aos interesses requeridos pelo capitalismo" (Bernardi, 2016, p. 133).

O TPE é composto por empresas de grande porte no País e possui um Conselho de Governança, que, durante dez anos, foi presidido por Jorge Gerdau e, atualmente, o é por Ana Amélia Inoue, ligada ao Banco Itaú, ou seja, o comando do grupo é realizado por sujeitos associados às instituições financeiras (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018). Desde seu lançamento, já era possível identificar uma estreita relação e interlocução com entidades governamentais, como destaca Bernardi (2016):

> *Na solenidade, estavam presentes, além dos empresários, os representantes do governo, como a então presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Maria do Pilar Lacerda, e o presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), na época Mozart Neves Ramos. O evento também contou com a presença do então Ministro da educação, Fernando Haddad, que evidenciou o elo entre o poder executivo e o movimento "Compromisso Todos Pela Educação"* (p. 136).

A presença dessas instituições nesse momento já delineava o grau de influência do TPE junto ao setor público e passou a ser visto como um marco no fortalecimento de um organismo empresarial com intervenção na definição de políticas públicas de educação.

Para fins de apresentação da evolução das pesquisas, destacamos duas interfaces de articulação do TPE. A primeira é o momento de forte relação e interlocução com o governo, através do Ministério da Educação. Os pesquisadores corroboram a ideia

de que essa aproximação contribuiu para que, em 2007, durante o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, fosse criado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É importante destacar que:

> *[...] o PDE assumiu todas as metas do movimento, certificando a sujeição da política educacional ao consenso construído pelos empresários brasileiros. O Plano de Metas segue as recomendações contidas no Decreto nº 6.094/07, que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Ele é constituído de 28 diretrizes, as quais englobam aspectos relacionados ao acesso e à permanência dos alunos na escola, e também trata da organização do trabalho pedagógico, bem como sobre a formação e a carreira dos profissionais da educação, a gestão da escola e das redes de ensino, a valorização dos profissionais da educação, entre outras questões* (Bernardi, Rossi & Uczak, 2014, pp. 7, 8).

Outra interface que destacamos é a multiplicação e o fortalecimento hegemônico das relações privatistas, com a forte organização do TPE, em articulação com outros sujeitos na discussão das políticas educacionais. A primeira atuação destacada foi a que tratou do Plano Nacional de Educação (PNE). No relatório de Pesquisa de 2021 (Rossi, Bernardi & Uczak, 2021), os pesquisadores apontaram que o TPE disputou a versão final do PNE, que foi aprovada no Congresso Nacional, e identificaram forte *lobby* e diálogo com a oferta de materiais técnicos e dados fornecidos para deputados e senadores, construindo hegemonia e consenso em torno das ideias defendidas pelo movimento. Exemplo dessa construção foi a aprovação da expressão "recursos públicos para educação", defendida pelos empresários, retirando do Plano a ideia de recursos públicos somente para a educação pública, defendida pelos movimentos educacionais do País.

Mesmo antes da aprovação do Plano, o TPE criou o Observatório de Monitoramento do PNE e passou a monitorar sua implantação em todo o País, o que segue fazendo ainda atualmente, diante da ausência de mecanismos do MEC para tal

acompanhamento. No site[3], consta que o Observatório está sob a responsabilidade do TPE, junto com outras vinte e oito organizações que trabalham pela educação brasileira, entre elas, fundações, institutos, entidades privadas, organismos internacionais, Consed e Undime.

Em 2018, o TPE lançou o documento "Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022", durante a campanha eleitoral. Esse documento, em sua versão final, passou a pautar a campanha institucional do TPE, apresentando um conjunto de sete medidas prioritárias a serem desencadeadas pelo Governo Federal, já no início da gestão. Entre as prioridades, constam a regulamentação do Sistema Nacional de Educação, com propostas de alteração nas estruturas organizativas do MEC; propostas vinculadas ao financiamento e à formação docente e alteração do currículo no processo de implementação da BNCC; reformulação das carreiras docentes e dos cursos de pedagogia; entre outras questões, sendo que "para todas as prioridades apontam o mapeamento e monitoramento na execução das propostas. Em alguns casos propõem incentivos financeiros aos municípios cujas escolas apresentem melhoria nos resultados, como por exemplo nos índices de alfabetização" (Uczak, Bernardi & Rossi, 2019, p. 272).

Nessas prioridades, destacam a BNCC e a política de financiamento, que é a renovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), cuja vigência era até 2020. Durante a tramitação do Novo Fundeb no Congresso Nacional, o TPE articulou--se como membro e consultor junto à Frente Parlamentar Mista da Educação, em 2019, em conjunto com a Undime, o Consed, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Lemann.

Ao integrar a Frente, o TPE amplia o poder na disputa do conteúdo da proposta sobre políticas educacionais, direcionando ao financiamento do Fundeb. No relatório de pesquisa 2021 (Rossi, Bernardi & Uczak, 2021), os pesquisadores resgataram que foram realizadas mais de 40 audiências públicas para discutir a nova legislação do Fundeb, das quais a Undime, o Consed e o TPE sempre estiveram presentes e articulados, e, ainda, que, em 2019, o TPE elaborou a campanha: "2019 – O

3 Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio#parceiros. Acesso em: 17 jul. 2021

ano em que o Brasil discutiu o Fundeb". Isso demonstra a intensa participação na elaboração dessa política, que foi aprovada no final de 2020.

As pesquisas do grupo avançaram apontando a mesma estratégia do TPE em uma segunda grande política educacional, a qual tratou da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e mobilizou a realização de inúmeros eventos e milhões de contribuições ao texto que, em grande parte, foram desconsiderados em sua versão final:

> *Ainda que na primeira versão a BNCC tenha tido 12 milhões de contribuições da sociedade civil, a questão para a qual chamamos a atenção é o interesse e a influência do setor privado na construção da mesma e na garantia de que ela seja implementada. Trata-se de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas que são chamadas pelo governo de 'parceiras'. Com maior ou menor protagonismo, fazem parte da 'parceria' os bancos Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, as empresas Gerdau, Natura, as Fundações Victor Civita, Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Lemann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. Vale destacar ainda que tais instituições do setor privado criaram, em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC que se define como um grupo não governamental de 'profissionais da educação' que atuam junto ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Uczak, Bernardi & Rossi, 2020, p. 15).

Os pesquisadores destacam que o TPE se antecipou ao governo federal, criando o MBNC com dois anos de antecedência ao processo do MEC, e se articulou fortemente para discutir e elaborar a BNCC. Em seu site, o MBNC já tinha um Guia de orientação para implementação da Base, antes mesmo de sua aprovação pelo MEC. Outro aspecto destacado é que 61% dos membros do MBNC, formado por pessoas, organizações e entidades, são ligados ao TPE.

O subgrupo reforçou, pois, o já afirmado, ou seja, os mesmos sujeitos que estão influenciando a elaboração de políticas educacionais brasileiras são os que irão

ofertar as 'soluções' para os problemas educacionais.

> *Neste caso, destacamos a forte atuação de dois grupos de empresários que integram o MBNC: primeiro a Fundação Lemann, que tem atuado como parceira do MEC na área de formação de professores e gestores. Segundo o Grupo Kroton Educacional que, além de ser a maior empresa de educação superior privada no Brasil, tem se voltado para um novo nicho de mercado que é o da educação básica, em especial, o ensino médio* (Uczak, Bernardi & Rossi, 2020, p. 16).

Outra pesquisadora que estuda esse Movimento avaliou que:

> *Durante o processo de construção da base, movimentos empresariais articularam-se no Movimento pela Base Nacional Comum e coordenaram esse processo. Eles se apresentaram como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi coordenado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, influenciando a política educacional brasileira, assim como ocorreu no Comonn Core americano, financiado pela Fundação Bill Gattes* (Caetano, 2020, p. 69).

Nesse artigo, a autora trata do interesse dos grupos empresariais na educação básica, descrevendo também a ação do MBNC, que passou a disputar conteúdo dessa política, responsável, em grande parte, por colocar a educação a serviço do mercado. E ela conclui:

> *A BNCC inscreve-se em um projeto de privatização da educação atendendo aos interesses da expansão do capital e das reformas globais, visando esvaziar a educação como processo de construção coletiva em detrimento da ação e influência de grupos privados atuando na direção e no conteúdo da proposta educacional* (Caetano, 2020, p. 79).

As pesquisas apresentadas destacaram que tanto o TPE como o MBNC são interlocutores junto ao Estado na definição de políticas e colocam-se em outros espaços, como conselheiros e fornecedores, por meio da venda de produtos pedagógicos e soluções para a educação. De acordo com Rossi, Bernardi & Uczak (2017):

> *Essa afirmação de poder de ação do grupo empresarial ligado ao TPE que, ao mesmo tempo, é interlocutor que induz à definição de propostas e programas educacionais e torna-se cliente do Estado, pode ser definida como um movimento de classe. Os empresários colocaram o mercado como a solução para todos os problemas da educação e a lógica da gestão empresarial como a única alternativa de sucesso. Nesse sentido, entendemos que os empresários que constituem o TPE (como classe organizada) são os representantes da classe dominante. Os mesmos sujeitos que construíram um discurso socialmente aceito, apropriando-se das bandeiras de luta dos movimentos sociais e criando uma coalizão de interesses nas políticas educacionais brasileiras são os que irão ofertar o que consideram ser as 'soluções' para os 'problemas' da educação* (p. 371).

Até aqui, destacamos a disputa pela política educacional, mostrando as influências do setor empresarial nesse campo, apontando algumas evidências sobre o modo como se articulam em torno de consensos e propostas educacionais junto aos poderes executivo e legislativo, naturalizando a relação entre o público e o privado. No próximo item, trazemos alguns estudos do GPRPPE em que apontamos desdobramentos dessas políticas no âmbito da escola.

As disputas no interior da escola: o privado mercantil e sua atuação

Esta seção propõe-se a discutir a influência do setor privado nos processos desenvolvidos nas escolas: trabalho e formação docente, currículo educativo e gestão pedagógica. Diferentes sujeitos privados atuam nas disputas no interior das instituições, mais especificamente no conteúdo da educação e sua materialização, a partir de bases gerencialistas e da lógica de mercado. Assim

sendo, serão apresentados aqui o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Lemann (FL) e o Instituto Unibanco (IU), que compõem as pesquisas recentes do GPRPPE. Em termos gerais, as investigações apontam para o fato de que "mais do que privatizar escolas, importa ao mercado interferir na política educacional" (Peroni, 2018, p. 97), especialmente no que diz respeito às instituições privadas, que definem e monitoram o conteúdo educativo e estabelecem metas e parâmetros de avaliação, assumindo o controle da execução da educação.

A influência do setor privado no conteúdo da escola e nos processos de ensino-aprendizagem, por meio de parcerias com as redes públicas de ensino em todos os níveis educativos e em todas as regiões brasileiras, converge com a lógica capitalista de que "a educação pública precisa ser gerida como empresa, pois é na lógica empresarial que se encontram os critérios, processos e indicadores de gestão eficiente e de sucesso" (Comerlatto & Caetano, 2013, p. 248). Com diferentes projetos e programas que desenvolvem nas escolas, essas instituições, defensoras dos interesses do capital, buscam ditar o processo pedagógico alinhado às suas perspectivas e ao seu projeto societário, vinculado às qualidades do setor privado (Peroni & Caetano, 2021), como eficiência, produtividade, empreendedorismo e meritocracia.

Essas instituições elaboram, então, diagnósticos da educação brasileira a partir de suas perspectivas e, com base naquilo que acreditam e defendem como ideal para a educação, propõem soluções, por meio de receituários que serão fornecidos por eles mesmos. Destacamos o diagnóstico

> *[...] de que a educação pública vai mal; assim, sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas* (Peroni, 2018, p. 221).

Associando a precarização da escola pública não à falta de investimentos ou de políticas públicas efetivas, mas à má gestão pública, justificam a interferência do privado enquanto proposta salvacionista (Comerlatto, 2018, p. 159), por meio da

qual poderão suprir as deficiências do Estado. No entanto, entendemos que se trata de um novo projeto educativo em disputa, constituído a partir de uma nova racionalidade, antagônico ao que vinha sendo construído nas últimas décadas, na perspectiva da educação com compromisso social, direcionando o foco para uma educação comprometida com o mercado.

O Instituto Ayrton Senna, objeto de pesquisa do GPRPPE desde 2006, foi fundado, em 1994, por Viviane Senna e apresenta-se como Organização Não Governamental sem fins lucrativos, definida como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos do tipo associativo. Segundo o Relatório Anual de 2020, o Instituto atingiu todos os 26 estados brasileiros, chegando a 988 municípios, 130 mil educadores e mais de 3 milhões de estudantes (Instituto Ayrton Senna, 2020). A atuação materializa-se por meio de diferentes programas ofertados pela instituição, para o Ensino Fundamental e o Médio, em que se evidencia o chamado à competitividade pelos melhores resultados, desde o nome dos programas até seu conteúdo. Como exemplo, citamos alguns desses programas: Gestão da política de alfabetização, Letramento em programação, Acelera Brasil, Se liga, Rede nacional de ciência para educação, Gestores de rede, Educação pelo esporte, Gestão nota 10, Superação Jovem, Fórmula da vitória, Educação Integral para o Ensino Médio.

Comerlatto e Peroni (2014) afirmam que o "IAS caracteriza o ensino público brasileiro como ineficiente e ineficaz. E se intitula como aquele que apresenta a 'fórmula' de superação do fracasso escolar" (p. 7). A partir desse diagnóstico, descreve sua missão como o "desenvolvimento de soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala" (Instituto Ayrton Senna, 2021, n. p). A questão do ensino padronizado e replicável é bastante cara às nossas pesquisas, pois entendemos que essa proposta desconsidera particularidades locais, regionais e das comunidades e estudantes das diferentes regiões do país: "a educação passa a ser vista como a linha de montagem de uma grande empresa [...] sem levar em consideração o processo, apenas o resultado final" (Rossi, Lumertz & Pires, 2017, p. 564). Comerlatto (2018), corroborando essa ideia, aponta que

Por meio da sua proposta organizacional heterônoma, estratégica e gerencialista, abstrai das condições histórico-sociais dos sujeitos da educação, desconsiderando sua forma de viver, representar, pensar, criar, criticar e transformar, reduzindo-os a sujeitos executores de tarefas, replicadores de propostas heterônomas, impondo-lhes um processo de coisificação das relações humanas (p. 169).

Lumertz (2019) afirma, ainda, que, se utilizando do argumento de melhoria da qualidade do ensino, o IAS vem "gerenciando" a escola pública, por meio da sua lógica privatista e da gestão gerencial, que possui outros parâmetros para tratar sobre a qualidade na educação, interferindo, com isso, no processo de ensino-aprendizagem, a partir de suas orientações para a educação pública, meramente técnicas, como afirmam em suas publicações. Tais intervenções objetivam a busca pelos resultados, sem considerar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora considera que não podemos buscar resolver os problemas da educação brasileira apenas com a aplicação de "tecnologias", como se a educação fosse uma máquina industrial que apresenta problemas na execução das suas funções, necessitando de um técnico para retomar a sua produção. Nessa visão simplista e despolitizada, impera a ideia de que a escola precisa atingir metas, sejam de alfabetização ou correção de fluxo escolar, sem levar em consideração o processo, focando apenas no resultado alcançado.

Com mais de 50 parceiros, o IAS constitui-se um importante sujeito coletivo que interfere na educação pública brasileira. Já de longa data, perguntamo-nos sobre seus interesses e, nesse sentido,

> *[...] questionamos: o que leva uma rede pública a realizar um contrato unilateral, em que ela tem a função de abarcar com a maior parte dos compromissos firmados com o seu contratado? Qual o sentido em aceitar abrir mão da sua função social educativa e da sua autonomia, abdicando de propor, pensar, debater, elaborar, criticar, criar e decidir sobre a educação, condizentes com o contexto da comunidade educativa?* (Comerlatto & Peroni, 2014, p. 7).

A proposta educativa do IAS, bem como de outras instituições discutidas a seguir, materializa-se nas redes de ensino pela promessa de soluções eficazes para os

problemas educacionais. No entanto, as pesquisas apontam que tanto os problemas quanto as soluções são diagnosticados e construídos a partir de uma determinada perspectiva. Entendemos, assim, que se trata de um projeto educativo vinculado a "um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem a educação voltada para o mercado e não para a democracia" (Comerlatto & Caetano, 2013, p. 263).

Outra instituição que integra o grupo das privadas que atuam na educação brasileira, compondo, inclusive, o MBNC, conforme discutido anteriormente, é a Fundação Lemann (FL). Fundada no ano de 2001, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, apresenta-se como organização familiar sem fins lucrativos e tem como missão "colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade" (Fundação Lemann, 2020). A instituição atua em frentes de trabalho e programas voltados à alfabetização, formação de professores e implementação da BNCC, mas tem foco na gestão escolar (Oliveira, 2021), com uma proposta de gestão para resultados. Conforme apontam as pesquisas, a fundação foi criada para concentrar-se na melhoria da metodologia de gestão na área da educação e a introdução de uma cultura orientada para resultados, que revela a "ênfase gerencialista, por meio do caráter fiscalizador sobre as ações dos gestores, para garantir o cumprimento dos conteúdos/atividades, padronizados" (Peroni & Oliveira, 2020, p. 10).

A influência da instituição nos sistemas de ensino acarreta mudanças na gestão escolar, que coloca em segundo plano os processos de ensino-aprendizagem e concentra-se em resultados e indicadores, caracterizando um processo de sobreposição do nível de exigência burocrático em relação ao acompanhamento do processo pedagógico (Oliveira, 2021). A gestão escolar materializa-se a partir de uma nova perspectiva, que inclui formas de avaliação meritocráticas relacionadas a modelos de eficiência e eficácia.

Analisando a especificidade da parceria entre a FL, via Programa Formar, com a rede estadual de ensino de Alagoas, Oliveira (2021) destaca a centralidade da ação da instituição no controle das ações da escola e do trabalho docente, com implicações para a gestão pedagógica, avançando na contramão da democratização

da educação, comprometendo pressupostos democráticos em detrimento de interesses mercantis:

> *Dito de outra forma, chego à conclusão de que a educação virou um grande mercado onde as parcerias público-privadas se manifestam fortemente, determinando a direção e a execução da educação por meio de um modelo de gestão gerencial que padroniza as rotinas e o controle docente por meio de monitoramento das atividades que implicam na perda de autonomia das escolas e que de nada contribui para o processo de democratização da educação básica pública alagoana* (Oliveira, 2021, p. 29).

A pesquisadora destaca, ainda, a relevância do programa Gestão para Aprendizagem (GPA) da FL, uma proposta de formação continuada de gestores que busca enquadrá-los em um novo formato de escola. O curso é organizado em quatro módulos - Gestão Estratégica e Gestão de Resultados; Gestão Pedagógica e Planejamento; Elaboração do Plano de Ação; Implementação do Plano de Ação -, cujas estruturas são programadas "a fim de facilitar o monitoramento das ações que devem ocorrer de forma padronizada e de modo que sejam atendidas as exigências estabelecidas" (Oliveira, 2021, p. 198), que possibilitam a execução de mudanças significativas nas escolas. Como resultado, a autora identifica a "intenção de transformar a escola em empresa, os trabalhadores em colaboradores, as parcerias público-privadas em planejamento estratégico, as metas de excelência a partir de avaliações de larga escala, a gestão por resultados, o currículo padronizado, o gerencialismo substituindo a gestão democrática" (Oliveira, 2021, p. 216).

Novamente verificamos o processo de perda de autonomia das escolas, que passam a ser orientadas por uma perspectiva gerencialista, controladas por procedimentos que vão de encontro ao processo de democratização da educação, com destaque a rotinas, planos estratégicos e práticas de avaliação padronizados e replicáveis, com metas a serem alcançadas, que desconsideram o processo de ensino-aprendizagem e tem foco nos resultados alcançados.

Outro sujeito com significativa atuação no interior da escola é o Instituto Unibanco (IU). O Itaú/Unibanco constitui um dos principais conglomerados financeiros do

mundo, o maior do hemisfério sul que, através de uma das suas instituições privadas sem fins lucrativos, promove seus investimentos sociais, entre outros canais, por meio do Instituto Unibanco (Carvalho, 2020). Criado em 1982, com objetivo de promover ações e investimentos sociais do banco, expandiu sua atuação na educação formal em 2003.

O IU intencionava que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso, em 2007, concebeu e implantou o Programa Jovem de Futuro (PJF), cuja tecnologia educacional foi "desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio" (Carvalho, 2020. p. 29). A autora afirma que foi por meio do PJF que o IU alcançou a dimensão da escola pública, tornando-a instrumento dos interesses do setor privado. Carvalho (2020) analisou a parceria entre o IU e uma escola da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, no município de Gravataí, entre os anos de 2011 e 2013, período em que ocorreu a 'fase piloto', que validou a ampliação de participação na educação pública através da parceria direta com o MEC.

Segundo a pesquisadora, no ano de 2007, o PJF foi desenvolvido em três escolas, já no ano seguinte, foi estendido a 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul, e, no posterior, alcançou outras 41 escolas no estado de São Paulo. No mês de julho de 2021, consta no site[4] que o Programa chegou a 3 mil escolas, envolvendo mais de 3 milhões de estudantes e mais de 85 mil profissionais da educação. Ainda de acordo com o site, o Instituto estabelece parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do PJF estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento –, que se articulam por meio do método Circuito de Gestão.

Carvalho (2020) afirma que, ao adentrar a escola, o IU faz um diagnóstico de realidade para elaborar e articular o que denomina como resultados esperados, com os indicadores que também são elaborados a partir de sua concepção de educação

4 Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 11 jul. 2021

e gestão, cabendo à escola elaborar um plano de ação conforme os parâmetros preestabelecidos e cumprir uma agenda administrativa ostensiva. Destaca-se que as orientações do programa se constituem como um receituário, com rigoroso acompanhamento da subordinação da escola a cada medida estabelecida.

Além da intervenção na gestão, sob o argumento de melhorar os resultados em Língua Portuguesa e Matemática e diminuir a evasão escolar, o programa oferece uma proposta de gestão pautada em resultados alcançados através de premiações, meritocracia e produtividade, o que fere os pilares da gestão democrática da escola (Carvalho, 2020).

Outro dado da referida pesquisa diz respeito ao Conselho de Governança do Instituto Unibanco, quando aponta a mobilidade dos sujeitos que ora estão no setor privado ora à frente de posições estratégicas no governo. Carvalho (2020) afirma que tal mobilidade é colocada de forma natural, não considerando, por exemplo, que esse movimento possa estar acompanhando o fluxo de interesse que está se movendo em direção a posições decisórias de governo. E, ainda, vale destacarmos que diversos sujeitos ocupam assento em outros institutos ou fundações, como à época da coleta de dados, quando, dentre os sete conselheiros do IU, cinco deles faziam parte do TPE e outros eram vinculados ao MBNC e à Fundação Lemann. No GPRPPE, consideramos essa mobilidade e múltipla vinculação a diferentes grupos como sujeitos em relação de classe e que tanto o Estado quanto a sociedade, em nossa concepção teórica, são perpassados pela correlação de forças de classes sociais com projetos societários distintos (Peroni, 2013).

Avaliando a ação do IU e das demais instituições apresentadas, ponderamos que:

> *[...] por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado; pelo contrário, atuam através e com o Estado,*

> *modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia - ou seja, os valores do mercado* (Peroni & Caetano, 2016, p. 417).

Isso significa dizer, conforme discutido na seção introdutória, que as disputas em torno do conteúdo da educação pública não são uma abstração, elas se materializam por meio da ação de sujeitos atravessados por interesses de classe. Vinculadas ao mercado, as instituições identificam, no chão da escola, um ambiente favorável à construção de seu projeto societário e à formação de sujeitos conformados à logica do capital, já que os processos educacionais estão intimamente ligados aos processos sociais mais abrangentes de reprodução (Mészáros, 2002). A privatização da educação, nesse sentido, destaca-se como estratégia de controle dos processos educacionais, materializando-se de diferentes formas, sem, necessariamente, incluir a mudança de propriedade, envolvendo a direção e a execução de políticas educativas (Peroni, 2018).

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um memorial reflexivo sobre os estudos realizados no GPRPPE, no contexto brasileiro, em que destacamos o movimento empresarial organizado, com ênfase ao TPE e ao MBNC, bem como às instituições IAS, FL e IU, que agem sobre as escolas. Como afirmamos inicialmente, trata-se de um recorte das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa, escolhidas em função dos limites deste memorial e do destaque aos sujeitos individuais e coletivos que se organizam, influenciando a direção e execução de políticas educacionais no Brasil.

Considerando o contexto político brasileiro das últimas décadas, verificamos a atuação de diferentes sujeitos atravessados por diferentes interesses. Nas pesquisas do Grupo, destacam-se os sujeitos vinculados ao neoliberalismo – empresas e organizações educacionais que buscam influenciar a política pública e o conteúdo da educação – e ao neoconservadorismo, que não foram apresentados aqui.

Constatamos que os sujeitos pesquisados e aqui apresentados produzem consenso na sociedade, disputando um projeto societário em que o mercado está no centro das propostas. Concluímos, a partir do resgate de alguns estudos realizados por pesquisadores do GPRPPE, que a classe empresarial, enquanto sujeito coletivo, em organizações, como o TPE e o MBNC, ou enquanto sujeitos individuais, através de empresas, fundações e institutos, está organizada e atuante no contexto da educação brasileira. Isso diz respeito não somente à construção de consenso e direção na discussão das políticas educacionais como à execução das propostas aprovadas, influenciando desde os sistemas até as escolas, ofertando soluções tecnológicas e projetos de educação e de sociedade.

Referências

BERNARDI, L. M., UCZAK, L. H. & ROSSI, A. J. (2014) "Do Movimento Todos Pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: Empresários interlocutores e clientes do Estado". ANPED SUL, Florianópolis.

BERNARDI, L. M. (2016) Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

BERNARDI, L. M., UCZAK, L. H. & ROSSI, A. J. (2015) "As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e Guia de Tecnologias Educacionais". In: PERONI, V. M. V. Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, p. 52-71.

---------- (2018) "Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum". Currículo Sem Fronteiras, Porto Alegre, vol 18, nº 1, quadrimestral, p. 29-51.

---------- (2018) "Relações do movimento empresarial na política brasileira: a naturalização da associação público privada". In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. R. (org). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, p. 115- 124.

CAETANO, M. R.l. (2020) "Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?" Educação em Revista. Marília, v.21, n. 02, 2020, p. 65-82.

CARVALHO, S. F. (2019) A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

CASSIO, F (2019). "Apresentação: desbarbarizar a educação". In: CÁSSIO, F. Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-23.

COMERLATTO, L.P. & CAETANO, M.R. (2013) "As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS)". In: PERONI, V. M. V. (Org). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, p. 245-265.

COMERLATTO, L. P. & PERONI, V.M.V. (2014) "Parceria público-privada e a gestão da educação: a proposta heterônoma do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna". ANPED SUL, Florianópolis.

COMERLATTO, L. P. (2018) "A relação público-privada: a promessa "salvacionista" do Instituto Airton Senna (IAS) para a educação brasileira". In: PERONI, V. M. V; LIMA, P.V.; KADER, C. R. (Orgs.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, p. 159-170.

a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 245-265.

FERNANDES, F. (1986) Nova República? 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

FUNDAÇÃO LEMANN. Somos. Missão. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/somos. Acesso em: 06 jul. 2021.

GRAMSCI, A. (2002) Cadernos do Cárcere. Vol 3, 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, D. (2014) O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório Anual 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2020.pdf?_ga=2.63672111.1667056591.1625611312-276361954.1625611312. Acesso em: 06 jul. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos: nossa missão. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html?_ga=2.67142545.1667056591.1625611312-276361954.1625611312. Acesso em: 06 jul. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. (2019) "A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é". In: CÁSSIO, F. Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

LIMA, P. V. (2020) O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

LUMERTZ, J. S. (2019) "A Parceria Público-Privada no Contexto Da Gestão Da Escola". In: Anais do 2º Seminário Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: Implicações para a democratização da educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS. 2019. (p.79-83).

MENDES, V. R. & PERONI, V.M.V. (2020) "Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira". REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO, v.27, 2020, p. 65-88.

MESSENBERG, D. (2017) "A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros". Sociedade e Estado, vol. 32, núm. 3, 2017. p. 621-647.

MÉSZÁROS, I. (2002) Para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora UNICAMP.

OLIVEIRA, C. M. B. (2021) O programa formar/curso gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do Gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

PERONI, V. M. V. (2013). "A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate". In: ALMEIDA, L. C. et al. (org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: Cedes, p. 1021-33.

---------- (2018) "Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta". Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. p. 212-238.

PERONI, V. M. V. & CAETANO, M. R. (2016) "Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público". Educação e Realidade, v. 41, p. 407-428.

---------- (2017). "Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e Mercado". Educere Et Educere. (Versão eletrônica), v.15, p. 1-15, 2021.

PERONI, V. M. V, CAETANO, M. R. & LIMA, P. V. (2017). "Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia". Retratos da Escola, v. 11, p. 415-432.

PERONI, V. M. V. & COMERLATTO, L. P. (2017) "Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna". Perspectiva (UFSC), v.35, p.113-133.

PERONI, V. M. V. & OLIVEIRA, C. M. B. (2019) "O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional". Revista Práxis Educacional, v. 15, n. 31, jan./mar.

PERONI, V. M. V. & OLIVEIRA, C. M. B. (2020) "O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação". Educar em Revista, v.36, p.1 – 22.

PERONI, V.M.V. & LIMA, P.V. (2020) "Políticas conservadoras e gerencialismo". Práxis Educativa. (UEPG. ONLINE), v. 15, p. 1-20.

PIRES, D. O. (2015) A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---------- (2018) "Os desafios para a consolidação do estado social e de direito brasileiro e as consequências para a gestão democrática da educação". In: PERONI, V. M. V; LIMA, P.V.; KADER, C. R. (Orgs.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, p. 105-114.

ROSSI, A. J., BERNARDI, L. M. & UCZAK, L. H. (2017) "Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira". Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, vol 33, nº 2, quadrimestral, p.355-76.

ROSSI, A. J., LUMERTZ, J. & PIRES, D. O. (2017) "As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática". Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, jul./dez. p. 557-570.

ROSSI, A. J., BERNARDI, L. M. & UCZAK, L. H. (2021) "Subgrupo Brasil: sujeitos do Movimento Empresarial Todos pela Educação". In: PERONI, V. M. V. Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Relatório de Pesquisa Fapergs. Porto Alegre.

UCZAK, L. H., BERNARDI, L. M. & ROSSI, A. J. (2019) "Organização e ação da classe empresarial na educação brasileira" In: PERONI, V. M.V. et al. (Org) Anais Liane Maria Bernardi – Lucia Hugo Uczak – Paula de Lima Polifonías Revista de Educación - Año VII - Nº 19 -2021 - pp 81-109 109 do 2º seminário redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, p. 271-275.

UCZAK, L. H., BERNARDI, L. M. & ROSSI. A. J. (2020) "O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação". Educação. Santa Maria: v. 45, p. 1-23.

VIEIRA, E. (1998) "O Estado e a Sociedade Civil perante o ECA e a LOAS". Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº56, mar. p. 9-23.

THOMPSON, E. P. (1981) A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WOOD, E. M. (2003) Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial.

Paula de Lima: Mestra em Educação, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pesquisadora do GPRPPE/UFRGS. paulavdelima@hotmail.com

Liane Maria Bernardi: Doutora em Educação, professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pesquisadora do GPRPPE/UFRGS. lienaebernardi@gmail.com

Lucia Hugo Uczak – Doutora em Educação, professora adjunta na Universidade Feevale, pesquisadora do GPRPPE/UFRGS. lucia.hugo@yahoo.com.br

Lo público y lo privado en el Estado Plurinacional de Bolivia: el pulso de la educación boliviana

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt
Recibido Septiembre 2021
Aceptado Octubre 2021

Resumen

Este artículo presenta una discusión sobre la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia como quien toma el pulso al paciente en tiempos de pandemia. La idea es describir el contexto de los grandes cambios y su significado en relación con los acontecimientos históricos recientes. El recorrido pretende conducir al lector hacia la comprensión de la idea de lo público y lo privado en la educación boliviana, partiendo de la dicotomía rural y urbana. Esta lógica organizó la educación boliviana y dio lugar a la condición de una sociedad dividida. Esta dimensión económica y social imposibilita pensar en esta relación si no se entiende cómo esta división ya es un rasgo importante de la colonización y su legado de racismo y que lo que realmente esconde es la exclusión de los indígenas-originarios-campesinos en la equidad de la vida ciudadana. Para lograr esta explicación, analizamos el hito histórico del nacimiento de la idea de un nuevo Estado, plasmada por la revolución que utilizó la educación como su principal herramienta de cambio.

Palabras clave: Privatización - Relación pública y privada - Estado Plurinacional de Bolivia - Políticas educativas en América Latina

The public and the private in the Plurinational Estate of Bolivia: the pulse of bolivian education

Abstract

This article presents a discussion about education in the Plurinational State of Bolivia like someone taking the pulse to the patient in the pandemic time. The idea is to describe the context of the great changes and their meaning in relation to recent historical events. The route is intended to lead the reader towards the understanding of the idea of the public and the private in Bolivian education, starting from the rural and urban dichotomy. This logic organized Bolivian education and gived to the condition of a divided society. This economic and social dimension makes it impossible to think about this relationship without understanding how this division is longer an important a trait of colonization and its legacy of racism, which is what it really hides, the exclusion of indigenous-native-farmer in equality of the citizen life. To achieve this explanation, we analyze the historical landmark of the birth of the idea of a new state, shaped by the revolution that used education as its main tool for change.

Key Words: Privatization - Public and private relationship - Plurinational State of Bolivia - Educational policies in Latin America

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo central discutir y analizar la relación de lo público y lo privado en la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia en su esfuerzo para contener la tendencia general de ampliación de las ideas que colocan a la privatización como una lógica creciente en América Latina.

Este estudio es la secuencia investigativa en cuyo avance se encuentran hitos históricos que alteraron y que explican los procesos en curso en este país; palco de cambios muy profundos y contradictorios en la difícil construcción de un estado plurinacional. El estudio identifica algunos sujetos que están operando con la lógica de las alianzas entre lo público y lo privado como la forma natural

de construir un futuro, sin embargo, los rasgos del colonialismo y las diversas identidades culturales atraviesan la imposición de esta lógica.

Para este momento traemos el diagnóstico de lo que creemos es la explicación más cabal de la relación entre lo público y lo privado con la dicotomía de la organización boliviana: lo rural y lo urbano. La idea es aproximarnos de este objeto como si fuera un paciente en plena pandemia al cual se le toma el pulso. Son muchos los síntomas que nos llevan a creer que esta separación racial es un legado de la colonización. Sin embargo, verificamos que ha habido grandes cambios, algunos irreversibles, como la adquisición de educación de una generación de ciudadanos que están comenzando a gozar de su condición de tales.

Analizamos los principales documentos del cambio: la Constitución de 2009 y la Ley Nº 070 que trata sobre la Educación. Ellos nos ayudan a entender la lógica que orientó la revolución protagonizada por la República de Bolivia protagonizó y el nacimiento del Estado Plurinacional con todas sus virtudes y contradicciones. Finalmente presentamos algunas consideraciones finales que no cierran esta discusión, más bien dejan nuestras inquietudes y expectativas con el futuro de este país.

Marco histórico de la educación boliviana

Hoy por hoy, cuando pensamos en Bolivia recordamos que este país ha sido palco de muchos fenómenos sociales y políticos que muchas veces son difíciles de describir y de entender, ya sea por su magnitud o por tratarse de una sociedad muy heterogénea o mejor descrita como abigarrada y atravesada por distintas formas de exclusión (Sarzuri-Lima, 2016).

Aún hay una gran discusión por lo sucedido en las elecciones de 2019 ¿Hubo un golpe de Estado? ¿El presidente Evo Morales renunció? ¿Hubo fraude? ¿La ONU participó de este momento oscuro?, etc. Infelizmente, la pandemia de Covid-19 nubló este contexto y todavía no hay respuestas claras. La autodenominada, ahora ex presidenta, Jeanine Añez está en prisión respondiendo por diversos crímenes cometidos en el periodo en que ocupó de facto el gobierno del país. Pero, mientras nada de esto se aclara, la realidad es que hay muchos temas que no pueden ser tratados como simples fenómenos políticos e históricos, es el caso de la Educación.

Las decisiones tomadas en el breve gobierno de Añez trajeron para la educación boliviana un saldo negativo que todavía no se puede evaluar, su gestión simplemente clausuró el año escolar de 2020 y de ese modo no enfrentó la pandemia al lado de la comunidad escolar; con este movimiento, desmovilizó a una parte importante de la sociedad. Vale la pena señalar que la suspensión del año solo se dió en el sector público de la educación básica, el sector privado, se adecuó al uso de la tecnología y retomó sus actividades, como en el resto del mundo.

Esta reacción política no puede ser vista sólo como una medida de emergencia en un país pobre delante de una crisis sin precedentes. Más bien, fue un buen motivo para frenar uno de los avances más importantes entre las políticas públicas sociales colocadas en marcha por los gobiernos del Movimiento al Socialismo (en adelante MAS), dentro de la lógica del Estado Plurinacional que colocaba la Educación como la prioridad del Estado.

Esta infeliz fractura, sin embargo, tuvo como resultado la reacción de una parte del magisterio que se movilizó y asumió a discusión del enfrentamiento de la pandemia independiente de las medidas gubernamentales, el movimiento Avelinos[1] realizó encuentros virtuales y mantuvo a los profesores atentos a lo que era posible hacer delante de la incertidumbre presentada por el avance de la enfermedad. Dentro del Ministerio de Educación se buscaban soluciones totalmente distanciadas de la realidad boliviana, se abría la puerta a las plataformas tecnológicas internacionales y se firmaban convenios con los conocidos grupos que negocian la educación en el mundo. Se discutían las mensualidades de los colegios privados y se dejó millares de niños y niñas sin atención. La educación pasó a ser un problema de las familias y los gestores locales hacían lo que podían por mantener el vínculo con la escuela, los profesores y los alumnos.

Este factor explica, de algún modo, la victoria del MAS y sus coligados en las elecciones de octubre de 2020. En este pleito Luis Arce Catacora y David Choquehuanca ganan con 55,10% de los votos en seis de los nueve departamentos. Este retorno no es la garantía del regreso total de los proyectos educacionales, ya que, el retorno en plena pandemia, está siendo muy complicada dada la dificultad del país de inmunizar a la población. Las consecuencias nocivas de las fake news

1 Avelinos es una referencia al profesor Avelino Siñani que representa la resistencia educacional a los indígenas y que dio nombre a la Ley 070 de 2010 junto con Elizardo Perez.

sobre los efectos de la vacuna está siendo uno de los peores en América Latina, eso todo alimentado por grupos religiosos e intelectuales neoconservadores que aprovechan la crisis sanitaria para ejercer la influencia negativa en la sociedad, especialmente entre los sectores más pobres e desprotegidos.

Sin embargo, el nuevo gobierno promovió la prioridad en la vacunación de los profesores, la adopción de medidas de bioseguridad bastante rígidas en la reapertura de las escuelas y la opción de las familias de no retornar a las clases presenciales, si necesitan cuidados intrafamiliares. Por otro lado, se colocaron los medios de comunicación con programación dedicada al soporte educacional de estudiantes y profesores. Bolivia posee el satélite comunicacional Tupac Katari que permite que se llegue con señal de televisión y radio a todos los puntos del país.

Pero la brecha abierta todavía no fue sanada, principalmente, porque se evidenció que la realidad entre lo público y lo privado está en la naturaleza de la crisis. Este hecho dejó a la sociedad boliviana nuevamente marcada por su ruptura social y económica. La polarización entre los que creen en la existencia de un golpe y los que garantizan que hubo fraude seguido de la renuncia del presidente Morales es intensa. Como bien sabemos este tipo de posiciones impiden que haya dialogo y que la noción de bienestar social sea, nuevamente, colocada como prioridad nacional.

Felizmente, hay algunos pasos que fueron dados durante los catorce años (2006 a 2019) de gobiernos progresistas que no tendrán retorno. Nos referimos a los años cuando el proyecto de nación puso la educación como prioridad y bajo esta bandera se modificó el tejido social, provocando movilidad social y acceso a la calidad de ciudadanos a millares de bolivianos, especialmente los indígenas, invisibles a las políticas públicas sociales. Así lo señala, por ejemplo, el estudio de Ximena Soruco cuando confirma que:

> *Tanto en términos de ocupación como de escolaridad hay un proceso de movilidad social ascendente en los actuales funcionarios públicos, con relación a sus padres* (Ximena Soruco. 2015, p.183).

Para esta investigadora, que acompañó el perfil de los servidores públicos,:

> …la importancia de la educación en este rubro, la apuesta por la profesionalización de una generación a la otra es clave para el acceso a estos puestos, y por tanto para la movilidad vía del Estado.

Soruco (2015, p 184) constata que este segmento de la sociedad que entró en el servicio público está formado, en gran parte, por indígenas que tuvieron la oportunidad de concluir los estudios. Ellos tienen una elevada expectativa de escolaridad para sus hijos, este factor permitió un crecimiento de la escolaridad de la burocracia plurinacional y la revalorización del conocimiento de la gestión pública, sin que ello se oponga a su indigenidad.

Al aproximarnos de la historia boliviana es posible verificar que es sangrienta y que pocos gobiernos civiles y/o democráticos llegaron a su fin, la mayoría fueron derrumbados por golpes o tomas de poder violentas. Pero, después del periodo de redemocratización, común a toda América Latina, el país se veía sumergido en una crisis económica profunda que lo promovió al rango del

país más pobre de la región. Los conflictos eran de diferentes órdenes y obligaron a los gobiernos neoliberales aplicar todo el mecanismo de recuperación económica, recomendados a través del Consenso de Washington por los organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), tales como la privatización de las empresas públicas, principalmente, de la minería, austeridad fiscal y endeudamiento creciente. Recordemos que la extracción de minerales era la primera fuente de recursos del país, además de ser un sector que utiliza intensamente mano de obra no calificada. El resultado fue catastrófico, desempleo masivo, profundización de la pobreza y pérdida de soberanía nacional.

Las altas tasas de endeudamiento no permitían que el país fuera gobernable. La sociedad era dramáticamente empujada al empobrecimiento y las asimetrías locales comprometieron el futuro en lo que respecta al desarrollo económico, social, educativo y cultural. Prueba de esta crisis son los grandes contingentes de ciudadanos que iniciaron un proceso migratorio.

Para Gordonava (2015, p. 409) desde la década de 1980, los ciudadanos bolivianos se han trasladado a países como Brasil, Chile, Argentina, Estados Unidos, México, Italia e intensamente a España. El autor demuestra a modo de ejemplo que el registro de bolivianos en este último país europeo pasó de 888 residentes bolivianos en 1995 a 1.283 en 1999. Sin embargo, en 2002 ya eran 15.520 y este número llegó a 98.497 bolivianos en 2005, casi todos trabajando en trabajos domésticos y servicios generales, dado su bajo nivel educativo.

En este contexto de profunda incredulidad en el modelo republicano, surge la necesidad de repensar la vida en sociedad y la discusión sobre un nuevo tipo de Estado. La República estaba expulsando a su pueblo y no servía a la sociedad en su conjunto, crecía la percepción de que muy pocos estaban teniendo un cierto bienestar. Ese Estado se limitaba a intermediar la explotación de recursos no renovables. Bolivia tiene yacimientos de oro, plata, estaño, antimonio, litio, petróleo y gas natural. La gran empresa minera de propiedad estatal había sido minimizada y privatizada en las partes rentables. La existencia, en los países compradores, de *stocks* regulatorios sometió los precios de los principales minerales, principalmente el estaño, a niveles inaceptables y, así, en 1995 se llega al colapso de la estatal Corporación Minera Boliviana (COMIBOL). Las minas siempre fueron una fuente de trabajo para los pueblos originarios del occidente boliviano, inclusive este es el motivo por el que ellos no fueron exterminados, como en otras partes de América, ya que estaban adaptados a la vida en la altitud, el frio y el trabajo forzado.

La idea de la creación del Estado Plurinacional nació en vista de la necesidad de superar esta crisis del capitalismo, del colonialismo, que eran evidentes en ese momento. Se sentía un movimiento en América Latina de los pueblos originarios y las naciones indígenas. Se estaba comprobando la necesidad de un cambio que no era solo un cambio de líderes, sino la adopción de un nuevo sistema de vida en sociedad. Para Santos (2010) fueron "dilemas que se dieron dentro del imaginario político" e implicaron concebir el fin del capitalismo sin fin, el fin del colonialismo sin fin y la pérdida de sustantivos críticos que marcan la diferencia con las convenciones burguesas. La revolución se dio en un contexto favorable, ya que los pueblos originarios estaban organizados y en proceso de empoderamiento en toda América Latina. Estaban dispuestos a sumarse a los movimientos sociales de las ciudades, los miles de desempleados, y empezar a construir una nueva Constitución.

Este momento llegó luego de la Guerra del Agua (2000, Cochabamba) que se caracterizó por protestas populares. Después de la privatización del servicio de agua potable y el aumento del precio de las tarifas hasta en un 300%, la reacción del gobierno fue intentar detener a los manifestantes con medidas de fuerza. Este hecho desgarró al gobierno de turno, que tuvo que enfrentar la desaprobación local e internacional. Finalmente, en 2006 se cierra el proceso contra el Estado boliviano y se deja el camino para repensar la nacionalización de otras áreas. En este momento, los movimientos sociales urbanos ganan relevancia y poder de decisión (Bittencourt, 2017).

Fueron muchos los críticos que resistieron y descalificaron la nueva construcción, pero no tuvieron eco en los tensos momentos en que se engendraba esta nueva Carta Magna. Galindo afirma que:

> *El Estado Plurinacional no niega el concepto de República, al contrario, lo incluye y profundiza a través de la representación y participación directa del pueblo en asambleas, concejos, referendos, plebiscitos y elección directa de servidores públicos* (Galindo 2018, p.14).

De hecho, la participación se tomó como una fórmula de primer orden. Por otro lado, defensores de la República argumentaron sobre el riesgo de perder la democracia como el valor más alto, o la ingobernabilidad ante la eminencia de treinta y seis naciones indígenas representadas y reconocidas. La crítica siempre se centró en las dificultades para entrar en contacto con otros estados. Pero, una vez inaugurada la Asamblea Constituyente de 2007, hubo que tocar la profunda herida de la exclusión en la que vivía gran parte de la población boliviana, los indígenas.

Iamamoto recuerda que la Constitución de 2009 comienza declarando:

> "*La superación de un Estado colonial, republicano y neoliberal [...] y en su preámbulo define, en el artículo primero, el nuevo Estado como es una "Unidad Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, descentralizado y con autonomías". El siguiente artículo enfatiza la "existencia precolonial de naciones y pueblos*

> *indígena-originario-campesinos" y "su dominio ancestral sobre sus territorios" y garantiza el reconocimiento de su "libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones". El tercero se refiere al pueblo y a la nación boliviana, constituidos por la "totalidad de bolivianas y bolivianos, naciones y pueblos indígenas-originarios-campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas*" (IAMAMOTO, 2016, p. 13).

Esta investigadora explica que:

> *Con estos tres primeros artículos, el texto constitucional ha cosechado admiradores y críticos en todo el mundo habiendo los que apoyaron movimientos en defensa de los derechos indígenas, al tiempo que celebran el nuevo carácter del país como respuesta a la monoculturalidad del Estado-nación occidental. Sin embargo, politólogos y juristas más conservadores han llamado la atención al potencial desagregador de esta forma de incorporación de los derechos indígenas, que podría provocar la fragmentación territorial y simbólica del país* (IAMAMOTO, 2016, p. 15).

La propuesta no transitó fácilmente: los parlamentarios de la oposición a veces abandonaron la discusión, a veces participaron, esperando que los órganos supranacionales o la ciudadanía no permitieran que esto continuara. Las últimas sesiones plenarias se llevaron a cabo en noviembre y diciembre de 2007 con mucha controversia y agitación. No hubo consenso político sobre temas clave y la oposición logró modificar más de un centenar de artículos, solamente en octubre de 2008, el documento fue presentado a un referéndum de la población, con una aprobación del 61% y fue promulgado en enero de 2009. Esta carta magna permitió la discusión del nuevo modelo educativo que serviría para dar sentido a esta revolucionaria y desafiante propuesta.

No menos importante fue la discusión sobre democracia. Para Gonçalves (2012, p. 2) gran parte de las propuestas de la nueva Constitución estaban relacionadas

con la organización democrática en el país, para él, Bolivia, por las características que conforman su sociedad y su historia reciente, es un laboratorio político muy interesante para reflexionar sobre diversos temas relacionados con la teoría social y política. Este escenario estuvo presente activamente a través de un colectivo de intelectuales orgánicos que produjeron y provocaron profundas discusiones sobre la democracia que se estaba construyendo y las dificultades prácticas de la creación del nuevo Estado, donde las naciones tendrían que ser escuchadas, respetadas y mediadas. Este proceso demandaba constantes choques y la necesidad de dar coherencia a las contradicciones que la idea misma conlleva; fue la elección de Evo Morales Ayma como presidente y Álvaro Lineira como vicepresidente que garantizó que el documento fuese llevado a la práctica. Obviamente, ayudó que este proceso fuera reconocido y respetado como legitimo en el contexto internacional. Pero es ese mismo ambiente que llevó a su destitución catorce años después.

La revolución a través de la Educación

La puesta en práctica de este proyecto de reorganización social requirió trabajo en diversas áreas gubernamentales. Primero, era necesario pacificar una disputa separatista latente, Oriente y Occidente que enfrentan diferencias históricas en el desarrollo social y económico. En esos momentos, se discutía lo que los analistas llamaban de la balcanización de Bolivia, es decir, su desmembramiento, una idea siempre presente en diferentes momentos de la historia boliviana. La economía era otro problema que necesitaba ser resuelto y la construcción de este nuevo Estado, solo sucedería con la transformación de la sociedad a través de la educación.

Esta nueva Constitución consolida el compromiso con la Educación. Este asunto se trata en el artículo 77, en el que se vincula a la necesidad de acercar las diferentes culturas reconocidas y puestas como condición para la realización de la deseada revolución. Se expresa en el documento de la siguiente manera:

> EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS CULTURALES
> Artículo 77.
>
> I. La educación constituye una unción suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
>
> II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.
>
> III. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.
>
> (CONSTITUCIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2009).

La preocupación por la Educación aparece de manera peculiar en la Carta Magna como función suprema y primera responsabilidad económica; detrás de esta afirmación estaba la clara convicción de que todo inicia con la calificación de la educación de la población.

La oferta de educación fue construida de forma desigual, históricamente este tema era dividido en cuestiones de lo urbano y de lo rural. Esta dicotomía descrita por Bittencourt y Chávez (2007), (Bittencourt y Mardesich, 2017) en el marco histórico de la Educación Boliviana, demuestra que l educación pasa a formar parte de un derecho constitucional en la modalidad primaria recién en 1952; esta modalidad no garantiza la cobertura para los indígenas-originarios-campesinos. Para ellos, se pensaba en un tipo de educación diferenciada, tan diferenciada que quedaba excluida de la agenda del Ministerio de Educación

y estaba inscrita en la Secretaría de Asuntos Campesinos y Agropecuarios. A partir de este momento, también se crearon dos tipos de docentes, con carreras y formación profundamente diferenciadas, maestros rurales y maestros urbanos.

Recordamos que luego del período de redemocratización en la región latinoamericana hubo intentos de Reforma Educativa, todos basados en paradigmas indicados por organismos internacionales. Por ejemplo, la Ley N ° 1565 "Ley de la Reforma Educativa del 7 de julio de 1994" era conocida por su aspecto universal, podía ser utilizada por cualquier país. La elaboración de la norma estuvo bajo la asesoría y coordinación de la UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Su principal problema es que parte del principio de educación descontextualizada. Así, no tuvo adherencia y, aunque tuvo un alto costo, no trajo grandes avances a la educación. Se destaca que incorporó la utilización de las lenguas nativas en la oferta de disciplinas.

Los constantes desentendimientos entre los docentes entre sí tenía que ver con los fundamentos de la formación que impedía que un profesor rural migrase para la ciudad y viceversa. Entre otros motivos. los docentes organizaban varias ediciones de Congresos Nacionales en los que siempre estuvo presente la dificultad de adaptar la norma a la vida escolar cotidiana. Fue así como, en 1998, las organizaciones sindicales comenzaron a pensar una nueva educación. Estaba siendo gestada una propuesta que provocase la cohesión de la sociedad. Ovando (2019) informa que, entre 2005 y 2006, se discutieron democráticamente los objetivos de una nueva legislación durante el Congreso Nacional de Maestros Rurales.

Este documento utilizó dos fundamentos pedagógicos: la Escuela Ayllu y la educación liberadora de Paulo Freire. La escuela Ayllu fue desarrollada por un indígena y un maestro que decidió enseñar con base en los conocimientos culturales existentes. Esta pedagogía se desarrolló en Warisata y es reconocida como la mayor experiencia educativa revolucionaria. Su objetivo era superar las relaciones feudales, donde los indígenas eran tratados como siervos y se les impedía recibir educación. Así, la Escuela Ayllu introduce la necesidad de que la educación esté entrelazada con el trabajo productivo y la autosuficiencia

basada en el respeto a la Madre Tierra Pachamama. La escuela Warisata fue fundada en 1931 por Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Se utilizó para capacitar a maestros rurales y niños de pueblos indígenas que no tenían otro espacio para adquirir conocimientos formales. Esta escuela combinó el uso del español y su lengua original Aymara, es de destacar que esta escuela aceptó niños y niñas. Este espacio contó con el apoyo de intelectuales y artistas venidos de diferentes lugares. Hay registros de visitantes de México, Perú y, por supuesto, de diferentes lugares de la propia Bolivia, donde comenzaron a aparecer otras iniciativas similares.

Esta propuesta compone la Ley de Educación 070 de 2010 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". Sigue los mandatos constitucionales y alinea una serie de políticas y estrategias, asumiendo relevancia en el proceso de institucionalización del Estado Plurinacional y su Revolución Educativa. Con el objetivo del buen vivir, propone la transformación de la vida de una gran parte de la población. El primer lugar se acuerda a la superación de las desigualdades creadas históricamente, rural versus urbano, colocando como prioridad la ampliación del acceso, oferta, calidad de la infraestructura y formación docente. Lo más importante era la garantía constitucional de un presupuesto incrementado, tal como lo había proclamado la Constitución. Este aumento de la inversión en educación debería, por tanto, acompañar el crecimiento económico del país. En este sentido, se presentan algunos datos que expresan que la revolución fue posible, en la medida en que hubo un florecimiento económico significativo.

El Instituto Nacional de Estadística estimó en 2019 que la población boliviana había alcanzado los 11.400.000 habitantes. De ellos, casi el 20% son niños o jóvenes en edad escolar. La esperanza de vida había aumentado a 70 años.

Cuadro 1 - Pobreza Extrema en el medio urbano y rural, 2005 – 2018

Año	**2005**	**2018**	**Variación Porcentual**
Urbano	24,3%	7,2%	17,1%
Rural	62,9%	33,4%	29,5%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística – Encuesta de hogares 2005 a 2018
(En puntos porcentuales)

La tasa de pobreza extrema bajó de 38,2 a 15,2 entre 2005 y 2018. Esto significa que la pobreza no ha sido erradicada, sin embargo, hubo avances significativos. Otro dato importante era la tasa de desempleo, que pasó de 8% en 2005 a 4,27% en 2018. En el Cuadro 1, se puede identificar el tamaño de la pobreza que afectó a la población boliviana en 2005. Más de la mitad de la población rural era extremadamente pobre y su única forma de movilidad era salir del campo y emigrar a las ciudades, también empobrecidas. La caída de este porcentaje se apalancó, entre otras acciones, con la distribución del ingreso a través de políticas sociales distributivas concretas. Aun no hay estudios que nos muestren el tamaño del retroceso que el cambio de gobierno y la pandemia trajeron, pero estimamos que no deberán ser iguales a los de 2005.

Presentamos los datos de educación con base en la matrícula en 2005, primer año de la administración de Morales. Inicialmente hubo gran dificultad para poner en marcha el proyecto, varios ministros de educación se sucedieron y no conseguían materializar la propuesta, la comprensión del significado revolucionario exigía un reordenamiento y la implementación de una lógica nueva. La Ley 070/2010 necesitaba una nueva forma de ver el sistema educacional. Durante este período, el Ministerio de Educación y Cultura estuvo al mando de Roberto Iván Aguilar Gómez, quien enfrentó la superación de los problemas educativos.

Cuadro 2 – Matrícula del Sistema Educativo Plurinacional: 2005, 2008 e 2018

Año/Etapa y Modalidad	**2005**	**2008**	**2018**
Inicial	241.293	229.878	353.898
Primaria	1.512.676	1.508.389	1.370.726
Secundaria	1.038.195	1.059.641	1.146.170
Educación Regular	**2.792.164**	**2.797.908**	**2.870.794**
Alternativa/Especial	108.265	121.178	206.883
Educación superior de formación profesional	380.907	455.755	678.961
Sistema General	**3.281.336**	**3.374.841**	**3.756.638**

Fuente: Información Estadística Educativa 2005 – 2008 – 2018
(Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019)

Las dificultades fueron de todo tipo, desde problemas básicos como la certificación de finalización de estudios o falta de docentes hasta falta de infraestructura como aulas, canchas deportivas, laboratorios, etc. Se trataba de una nueva construcción de un sistema que estaba en el papel y que era de difícil realización. En 2018, el sistema educativo atendió al 33% de la población, con la oferta de matrícula escolar formal, especial y alternativa o en formación profesional, características de un país joven.

El crecimiento de la matrícula se da de manera importante en la educación inicial y secundaria. Este dato apunta a un nivel de servicio que en algunas regiones se ha universalizado, especialmente en las áreas urbanas. Sin embargo, la deuda histórica con el campo indígenas, originarios, campesinos fue muy significativa y superar esta desigualdad era un objetivo claro. En entrevista el ex Ministro de Educación, Roberto Aguilar, afirma:

> *Nos dimos cuenta de que la educación había ganado una atención especial por parte del gobierno* (Roberto Aguilar, 2019).

El gasto en educación en 2018 fue el 16% del presupuesto nacional, el equivalente al 10% del PIB. Desde 2005, el presupuesto de educación osciló entre el 7% y el 10% del PIB por año. En relación con otros países latinoamericanos, nuestro país solo aplicó menos que Cuba, que tradicionalmente utiliza el 13% del PIB. No tenemos los datos actualizados, pero la retracción económica en tiempos de pandemia ciertamente alteró este presupuesto.

Cuadro 3 – Variación del Gasto público en Educación Sistema Educativo Plurinacional: 2006 -2018

Año / Etapa /Modalidad	**2006 (En Bs)**	**2018 (e) (En Bs)**	**Variação porcentual**
Inicial	169.616.013	1.224.275.658	621,8%
Primaria	3.203.263.161	9.296.490.100	190,2%
Secundaria	851.274.273	6.523.923.751	666,4%
Educación Regular	**4.224.153.447**	**17.044.689.509**	**303,5%**
Alternativa/Especial	286.056.005	795.673.605	178,2%
Educación superior de formación profesional	1.841.803.445	5.613.470.538	204,8%
Otros	167.392.438	427.326.049	155,3%
Sistema General	**6.519.405.335**	**23.881.159.701**	**266,3%**

Fuente: Información Estadística Educativa 2005 – 2008 – 2018 (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019). (e) Dato arredondeado.

Los datos presentados en el cuadro 3 demuestran que la aplicación de los recursos en Educación fue significativa. La variación porcentual de 266,3% más en el Sistema es muy sorprendente. Algunos niveles parecen ser los más beneficiados: la educación inicial fue la que más creció, como veremos más adelante, hubo un aumento en la matrícula y un aumento en el número de profesionales. La inversión en educación primaria parece perder en los últimos años, en relación con la

educación secundaria, pero este nivel se convirtió en el cuello de botella, es decir, hay una gran población joven que está llegando al secundario, como nunca en la historia del país. Era necesario invertir en la educación secundaria, etapa crítica prácticamente inexistente en las zonas rurales; es por ello que no solo se realizó una reforma de infraestructura, como sucedió en primaria, sino que se crearon e instalaron laboratorios y fue necesario contratar profesores especialistas. Este paso suele ser uno de los más caros de cualquier sistema educativo.

Es importante recordar que el PBI de Bolivia creció luego de la nacionalización de la explotación de gas y la expansión de la minería por parte de medianos y pequeños mineros agrupados en cooperativas. Gran parte de los fondos dedicados a las políticas sociales estaban vinculados a la explotación y venta de gas.

Pero donde el país estaba logrando avances significativos era en la formación y la carrera docente. Como mencionamos anteriormente, durante muchos años la formación docente se realizó a través de instituciones que otorgaron el título de “maestro rural” o “maestro urbano”. Esto impedía que un maestro se trasladara del campo a la ciudad. Así que, la Ley 070 deshizo esta dicotomía de la formación, estableciendo que la formación es única, solo la ofrecen las instituciones públicas y que todos los profesores pueden trabajar en cualquier región del país. Obviamente, esto llevó algo de tiempo, la formación de un profesor lleva al menos cinco años. El cuadro 4 muestra este movimiento, muy importante en la gestión de un sistema educativo, de los docentes en el sistema.

Cuadro 4 – Docentes que pertenecen al Sistema Educativo Plurinacional: 2005, 2008 e 2018

Año / Modalidad	**2005**	**2008**	**2018**
Inicial	4.780	5.382	9.247
Primaria	79.172	83.374	69.166
Secundaria	25.334	28.787	57.576
Sin formación / interinos	16.952	12.398	-
Educación Regular	**109.286**	**117.543**	**135.989**
Alternativa/Especial	5.255	6.266	7.618
Educación superior de formación profesional	19.764	22.217	32.296
Sistema General	**134.305**	**146.026**	**175.903**

Fuente: Información Estadística Educativa 2005 – 2008 – 2018 (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019)

Sin embargo, el problema también fue el elevado número de profesores sin formación específica conocidos como interinos. Muchos gobiernos aceptaban en las vacancias personas que no tenían formación ante la escasez de maestros capacitados. Esta cifra llegó a cero finalmente en 2018. Entre 2005 y 2018 se llevaron a cabo cursos de formación continua con el fin de calificar al conjunto del profesorado; así 12.398 maestros interinos recibieron capacitación en servicio.

Este factor puede resultar imperceptible para la población en general, sin embargo, se aplicó un monitoreo a los docentes a través de la Evaluación Social. Este es un proceso que no comulga con la lógica evaluativa de los docentes a través del desempeño de los estudiantes. A través de este sistema, las comunidades escolares evalúan el desempeño docente; esta tarea no fue bien recibida por muchos docentes, sin embargo, se ha convertido en un instrumento estructural de toma de decisiones. Para el representante del Ministerio, muchas veces se convirtió en un mecanismo para pedir la salida de un docente que, por diversos motivos, desconocía la realidad

local; otras, era la ocasión para los docentes de recibir elogios o críticas de las familias. Esta práctica significó que las tasas de repetición que alcanzaron el 12% en algunas escuelas fueran superadas con la comprensión del problema individual y el apoyo necesario de los administradores escolares.

Según Aguilar (2019) esta práctica estuvo acompañada por la eliminación del fracaso de los estudiantes durante los primeros años de primaria. Esto no impide que los niños repitan los contenidos. Todos los avances fueron discutidos previamente en los Congresos Nacionales de Educación que se realizan anualmente. Todas las políticas educativas fueron acompañadas por técnicos que recordaban constantemente los objetivos educativos y el Proyecto de Revolución. Este proyecto del Estado Plurinacional convirtió la formación del profesorado en un importante vector de cambio social, asumiendo la formación del profesorado por sí misma y proporcionando un espacio para el crecimiento en una carrera profesional digna.

Infelizmente, durante el gobierno golpista se dejó de lado la Educación en la perspectiva que mostramos y la llegada de la pandemia está siendo un factor de mucha preocupación como en el resto del mundo. Pero en el Estado Plurinacional de Bolivia los maestros, principalmente los más jóvenes, se fortalecieron en el movimiento del colectivo llamado Avelinos. Este grupo creó un espacio de red de discusión en todos los departamentos y municipios para repensar la revolución social basada en la educación. La esperanza está en la semilla sembrada en una generación de profesores y estudiantes que han conocido un camino de cambio real en educación, infraestructura y currículo escolar.

La cuestión de lo público y de lo privado en Bolivia

La historiadora Carmen Soliz (2015) se ocupa de esta reconstrucción en su texto "La transformación de lo público y lo privado en Bolivia: una mirada desde el área rural". En esta obra se vuelve a analizar el proceso que no inicia en 1952 sino que remonta a los años 1930: por ese entonces, lo público tenía el sentido del interés común, lo que atañe a lo colectivo, lo que concierne a la comunidad. Desde ese momento hasta ahora, el sentido viene siendo reconstruido como afirma Nora Rabotnikov (2005): el sentido de lo público como lo que es tratado por el Estado en Bolivia, es recién puesto en evidencia tras la Guerra del Chaco, entre 1932 y

1935. Para este evento bélico, se requiere la participación de los indígenas, que no tenían grado de ciudadanos y eran tratados como bienes. Esta necesidad despoja a los terratenientes de sus colonos y poseros que eran indígenas, originarios y campesinos, considerados patrimonio privado. De ahí que la autora va a iniciar ese concepto de separación entre lo público y lo privado.

El papel del Estado, en la República, independiente en 1825, se restringía a las relaciones de poder en las áreas urbanas.

> *En Bolivia, hasta antes de la reforma agraria de 1953, el Estado tenia escasa intervención en la vida rural: el mercado de tierras, la vida en las haciendas, la relación propietario-campesino*[2]*, las condiciones laborales, las sanciones estaban regulados celosamente por los propietarios de la hacienda* (Soliz, 2015, p. 294).

Es decir, el Estado no entraba a la esfera privada de lo rural. Esto significaba que las cuestiones indígenas no eran de interés del Estado y la irrupción de esta problemática solo se dan el contexto de la contienda bélica. Cabe señalar que estamos hablando de casi el 70 % de la población boliviana que, en ese tiempo, vivía en medio rural.

Soliz reconstruye, simultáneamente, la trayectoria de la resistencia a este sistema afirmando que:

> *Desde la década de 1920 intelectuales de izquierda como Tristan Marof y Roberto Hinojosa comenzaron a cuestionar el poder de las élites mineras y terratenientes en el país". Solamente en la década de 1930 "los denominados gobiernos militar-socialistas comenzaron a hacer intentos por regular las condiciones de trabajo para los colonos de las haciendas* (Soliz 2015, p. 296).

2 Campesino/colono/posero es la denominación que se dio a los indígenas-originarios después de 1952, esta era una estrategia que esconder la división racial, colocando a este sector de la sociedad en calidad de trabajadores.

Esta argumentación se conecta con la temática educativa en el sentido de reafirmar y explicar el porqué de la organización del sistema educativo de forma dicotómica entre lo rural y lo urbano, que da cuenta, en realidad, de una separación más racial que geográfica. Es así como la educación boliviana refleja su naturaleza colonizada, ya que en su estructura conlleva los problemas de la sociedad.

Con esto queremos poner de manifiesto que los frutos de la inversión en educación pública y la posterior oferta de oportunidades de trabajo dentro del propio Estado se constituyeron como un camino de movilidad social, al mismo tiempo, disminuyeron las diferencias de clase y, de algún modo, se construyó un acercamiento de un segmento de la sociedad que no era protagonista de su historia, así como se deseaba desde la Revolución de 1952. En este evento histórico se nacionalizaron las minas, se creó la ley de reforma agraria, etc. y principalmente, se puso en discusión la existencia de lo público y lo privado.

Lo público y lo privado en la educación

Sabemos que estamos insertos en el sistema capitalista donde hay una disputa global en la relación entre lo público y lo privado. Entendemos lo público y lo privado como proyectos de sociedad en relación. Relacionamos lo público con la igualdad, los derechos sociales, democráticos y colectivos entre tanto lo privado está asociado con lo individual, meritocrático y competitivo (Peroni, 2020).

Así la privatización de la educación es un fenómeno global. En un estudio sobre la privatización educativa en América Latina organizado por Verger, Moschetti y Fontdvila, los autores afirman que:

> *Es la región en que la privatización de la provisión educativa ha crecido de forma más pronunciada y constante en las últimas décadas"*
> Verger, Moschetti y Fontdvila (2017, p. 6).

En ese texto, se clasifican los tipos de privatización educativa. a partir de algunas características de su trayectoria en cada país: la privatización como parte de la reforma estructural, en la cual el Estado redefine su papel no más como proveedor

sino más bien como regulador; la privatización como reforma incremental, que emerge de forma desordenada sin que el Estado tome providencias directas; la privatización por defecto y la emergencia de escuelas privadas de bajo costo en la cual el Estado es pasivo; la privatización por alianzas público-privadas históricas y la presencia de lo privado como resultado de la cooperación estable entre el Estado y la iglesia, por ejemplo; la privatización por la vía del desastre, caracterizada por un aumento de esta oferta ante las crisis humanitarias y sociales; la contención de la privatización, en la que el Estado que va en contra de la tendencia general, en un claro empeño para que no haya un avance y la privatización latente, en la cual a pesar de un lento avance hay síntomas de que la privatización puede estar en curso.

Cuadro 5 – Clasificación de la Privatización por su trayectoria histórica

Tipos de Privatización	**Países representativos**
a)La privatización como parte de la reforma estructural	Chile
b) La privatización como reforma incremental	Colombia y Brasil
c) La privatización 'por defecto' y la emergencia de escuelas privadas de bajo costo	Perú, República Dominicana y Jamaica
d) Alianzas público-privadas históricas	República Dominicana y Argentina
e) La privatización por la vía del desastre	El Salvador, Nicaragua, Guatemala y Honduras
f) La contención de la privatización	Estado Plurinacional de Bolivia
g) La privatización latente.	Uruguay

Fuente: Elaboración propia

El estudio identifica que el Estado Plurinacional de Bolivia es el único país en el cual hay disminución de la oferta privada. Sin embargo, no se puede decir que esa tendencia sea absoluta, en el caso de la secundaria, hay un cambio en la dinámica de oferta que explica este fenómeno ya que su oferta se circunscribe solamente a la escuela pública, ya que estas escuelas son construidas en el área rural. Infelizmente, hay un movimiento de filantropistas religiosos ocupando este espacio. La fuerza de estos segmentos se verificó con la pandemia, pues son ellos los que convencen a las personas de grandes mentiras sobre los efectos de la vacunación.

Pero la explicación de esta tendencia está, también, en la formación de profesores, responsabilidad de las instituciones estatales: estos docentes encuentran con más facilidad puestos de trabajo, casi inmediatamente, después de su conclusión de la formación. De este modo, gran parte de los profesores formados en los últimos años trabaja en el sector público.

La pandemia trajo para el sector privado un gran problema pues las familias se negaron a continuar pagando las mensualidades en la modalidad a distancia. Por lo contrario, las familias de clase media hicieron esfuerzos económicos para ingresar sus hijos en escuelas que mantuvieran el vínculo con sus hijos; de este modo, muchos estudiantes migraron para la iniciativa privada. Pero, todo esto solo podrá ser verificado en algún tiempo, todavía no hay informaciones completas para justificar las afirmaciones.

Consideraciones finales

En este texto, pudimos recorrer el camino histórico del Estado Plurinacional de Bolivia con énfasis en la educación. Observamos cómo las decisiones políticas aliadas a la puesta en marcha de planes, aparentemente utópicos, pueden cambiar el tejido social.

Bolivia no niega su histórico de violencia en la toma de poder: en 2019 ocurre una repetición de hechos que ya fueron vistos muchas veces. La gran diferencia es que hubo una real entrada de sectores marginados en la vida política y social del país. No sabemos qué tipo de mestizaje cultural se está operando pero, por un lado, los indígenas-originarios-campesinos están empoderados y representados; por otro lado, el proyecto puede apenas servir para ampliar el emblanquecimiento cultural. Marcelo Sarzuri-Lima (2016) afirma que:

> *[...] mostrar que la universalización de la sociedad de la modernidad capitalista se basa en la blanquitud, la cual no sólo es un racismo de contenido étnico (lo blanco sobre lo no-blanco) sino también de la identidad: es un racismo identitario que promueve principalmente la blanquitud civilizatoria, por ello puede reproducirse más allá del color y la cultura* (Sarzuri-Lima, 2016, p.1).

Para este investigador boliviano está todo inmerso en lo que Peroni (2020) llama "el contenido de la propuesta educativa", pues la privatización no se da sólo con el control de la propiedad, sino principalmente, con el contenido curricular y la orientación del proyecto de nación. En este sentido, se hace necesario pensar en la descolonización como un proyecto educativo usando todas las forma imaginables de resistencia y subversión al orden hegemónico y, de esa forma, comenzar un descentramiento de la narrativa colonial (Sarzuri-Lima, 2016, p.1).

Entendiendo que es el legado colonial el que hilvanó la dicotomía entre lo rural y lo urbano y la la relación entre lo público y lo privado especialmente en la educación, creemos, que aún hay un largo camino por recorrer ya que estos cambios llevan generaciones. Pero la caminata, nada fácil, fue iniciada, con derramamiento de sangre y lágrimas de muchos bolivianos que todavía cantan en su himno: morir antes que esclavos vivir.

Bibliografía

AGUILAR, R. (2019) La revolución educacional boliviana. Entrevista concedida a Jaqueline Bittencourt y Vera Peroni en La Paz – Bolívia. 24 de Septiembre.

BITTENCOURT, J. y MARDESICH, M. (2017) "O Novo Rumo da formação docente em Bolivia: um movimento diferente?". Retratos da Escola, v.11, n.2, jul./dez. 2017.- Brasilia: CNTEBITTENCOURT, J. y CHÁVEZ, M.(2007). "A Dicotomia da Organização Educacional Boliviana: Uma Análise Histórica". Porto Alegre: Anais. 13º Encontro da Associação Sul–Rio–Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe. 2007.

CUSICANQUI. S. (2015). "Antologia del pensamiento critico boliviano contemporâneo". CLACSO.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2010) Ley de la Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez. Nº 070, Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz.GALINDO, M. (2018). Descritores Del Estado Plurinacional de Bolívia (2009-2017)**.** CEBEM; La Paz – Bolivia.

GONÇALVES, R. (2012) "Democratização e teorias democráticas na América Latina contemporânea Pensamento desde o subsolo: aportes do grupo Comuna à teoria democrática latino-americana". XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE e PRÉ-ALAS BRASIL. 04 a 07 de setembro, UFPI, Teresina-PI.

GORDONAVA, A. (2015). "Transnacionalismo y Multiplaridad en los flujos Migratorios de Bolivia: familia, comunidad y nación en dinámicas globales". IN: CUSICANQUI. S. y SÓRIA. V. Antologia del pensamiento crítico boliviano contemporáneo. CLACSO.

IAMAMOTO, S. (2021). ”Visões de Nação na Constituinte Boliviana**”.** Lua Nova [online]. 2016, n.97, pp.13-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-644520160001000 13&lng=en&nrm=iso>. ISSN1807-0175. https://doi.org/10.1590/0102-6445013-051/97.

INSTITUTO NACIOANAL DE ESTADÍSTICA. (2019). Revisión 2019. 13 Años: Grandes Logros. Ministerio de Comunicación de Bolivia.

MARDESICH, M. (2014) “Una mirada al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”. Colección Perspectiva Pedagógica. Editorial Verbo Divino.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2019). Información Estadística Educativa, 2005 – 2008 – 2018. MEC.

OVANDO, P. (2019). La formación de profesores rurales. Entrevista concedida a Jaqueline Bittencourt y Vera Peroni em La Paz – Bolívia. 24 de Septiembre.

PERONI, V. y GARCIA, T. (2020) Dossiê – Processos de Privatização da Educação em Países Latino-Americanos – Educar Em Revista, V. 36, Curitiba.

PERONI, V. (2020). “Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil”. Educação e Sociedade, Campinas, 41(e241697).

RABITNIKOF, N. (2005). En busca de un lugar común. El espacio público en la teoria política contemporánea. Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. México.

SARZURI-LIMA. M. (2016). “Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadorismo y funcionalismo cultural”. Integra educativa. Vol. IV/Nº 3. La Paz.

SARZURI-LIMA. M. (2016). “Irrupciones o recreaciones de la diferencia. Identidades étnicas y sus usos políticos en la Bolivia poscolonial”. Integra educativa. Vol. IV/Nº 3. La Paz.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M. Y FONTDEVILA, C. (2017). La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt: Doctora en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sede en Porto Alegre, Brasil. Profesora en la Escola de Administração en el curso de Administración Pública e Social de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. jaqueline.bittencourt@ufrgs.br

Mercados educativos en Chile: Antecedentes, características y consecuencias

José Miguel Sanhueza De la Cruz
Víctor Orellana Calderón
Recibido Julio 2021
Aceptado Agosto 2021

Resumen

El artículo propone una comprensión de las características centrales de los mercados educativos chilenos, argumentando que, pese a que Chile es considerado una experiencia paradigmática de mercantilización educativa, coexisten rasgos de mercado con elementos propios de la larga trayectoria de la educación chilena: en particular, con su carácter históricamente bifurcado entre sistemas para la élite y para las masas. Se presentan los antecedentes históricos principales de dicha bifurcación, y luego se abordan las reformas centrales de los últimos 40 años que fijan el marco normativo en que se desenvuelven los mercados educativos. Posteriormente, se analizan las consecuencias de la mercantilización educativa en Chile, en torno a la relación particular que se establece entre educación, estructura social y procesos de subjetivación. Finalmente, una sección de conclusiones recoge las tesis centrales propuestas y plantea nuevos desafíos para la investigación y la política educativa.

Palabras clave: Educación – Mercado – Privatización – Neoliberalismo - Chile

Educational Markets in Chile: Background, characteristics and consequences

Abstract

In this paper, we propose an understanding of the central characteristics of Chilean educational markets, arguing that, despite the fact that Chile is considered a paradigmatic experience of educational marketization, market features coexist with characteristics that come from the long trajectory of Chilean education: in particular, with its historically "bifurcated" character between systems for the elite and for the masses. We present the historical background of this bifurcation, and the central reforms of the last 40 years that establish the regulatory framework in which educational markets operate. Subsequently, we analyze the consequences of educational commercialization in Chile, in terms of the particular relationship that is established between education, social structure and subjectivation processes. Finally, a section of conclusions collects the proposed central theses and poses new challenges for research and educational policy.

Key Words: Education – Market – Privatization – Neoliberalism - Chile

Introducción

La expansión de la educación es hoy un proceso a escala global. No solamente en cuanto a la ampliación de sus coberturas en términos cuantitativos, sino también en su extensión en la sociedad y en el tiempo de vida de las y los sujetos. El desarrollo y consolidación de sistemas educativos nacionales cada vez más masivos en sus distintos niveles, ha propendido a desplazar las formas tradicionales de socialización, individualización, desarrollo y transmisión de saberes.

En este contexto, el sistema chileno es frecuentemente reconocido como una experiencia paradigmática de expansión educativa canalizada por la vía del mercado. Concretamente, un sistema en el cual se materializarían los elementos medulares que definen un sistema educacional orientado por los mercados (Bellei, 2013a): libre elección de las familias hacia las instituciones educacionales, competencia abierta entre éstas por captar estudiantes, y una oferta educativa concentrada

principalmente en manos de agentes privados, junto con una administración descentralizada de las escuelas públicas. A ello se suma la facultad legal de distintos tipos de instituciones educacionales para perseguir fines de lucro, que si bien no es un rasgo indispensable para la construcción de mercados educativos, sí es un rasgo característico de parte importante del sistema educativo chileno.

El presente trabajo busca ofrecer una comprensión de las características centrales de los mercados educativos chilenos. Como premisa fundamental que será argumentada en el texto, se sostiene que estos poseen una fisonomía particular marcada por la coexistencia entre rasgos propios de la modernización neoliberal, junto a elementos característicos de la larga historia de la educación chilena desde sus orígenes. Específicamente, con un rasgo fundamental: la crónica bifurcación del sistema chileno, entre una educación para la élite y otra para las masas.

Para ello, en primer lugar se presentan antecedentes históricos que dan cuenta de esta bifurcación crónica. Luego, se describen las principales reformas construidas desde la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet y proyectados por los posteriores gobiernos civiles, que dan cuenta del marco normativo e institucional en el cual se desenvuelven los mercados educativos. Posteriormente, se analizan las consecuencias de la mercantilización educativa en Chile, en cuanto a la relación particular que se establece entre educación, estructura social y procesos de subjetivación. Finalmente, una sección de conclusiones recoge las tesis centrales propuestas y plantea nuevos desafíos para la investigación y la política educativa.

Antecedentes históricos: La crónica bifurcación élite-pueblo

La conformación de los modernos sistemas educativos occidentales, en tanto basamento sociocultural de la conformación de los Estados nacionales desde el siglo XIX, ha estado asociada a funciones tales como la transmisión del conocimiento, la selección de individuos en el marco de la división social del trabajo, el establecimiento de un marco común de cohesión social, y la contribución, con mayor énfasis desde el siglo XX, a la movilidad social. Bajo este marco, la experiencia chilena desde sus albores como nación independiente hasta nuestros días ha tenido como uno de sus rasgos constitutivos la coexistencia fáctica de dos grandes subsistemas paralelos, destinados respectivamente a la

formación y reproducción de las élites, y a la educación y disciplinamiento de las clases populares. Si bien sus modalidades particulares han ido mutando merced a presiones tanto desde arriba como desde abajo, el patrón bifurcado constituye un rasgo crónico del sistema educacional chileno.

Desde la conformación del sistema educativo chileno en el marco del Estado Oligárquico del Siglo XIX se distingue con claridad un subsistema orientado a las élites blancas y europeizantes, y otro orientado a la moralización de los sectores populares y su integración al orden nacional. Bajo tal momento fundacional surgieron también los primeros debates acerca de la función social de la educación, marcadas por el consenso elitario de que la expansión educativa debía procurarse sólo hasta cierto punto. Expresión de aquello son las críticas de derecha que emergieron desde 1870, principalmente desde la Iglesia Católica y la oligarquía más estrechamente vinculada a la hacienda rural, el fundo, que planteaban que el exceso de instrucción entre los sectores populares promovería su alejamiento de los trabajos productivos (Ruiz Schneider, 2010). Pero también reflejan dicho consenso las primeras críticas de izquierda desde los sectores urbanos y social-productivistas de las élites, que cuestionaban el carácter puramente humanista de la instrucción, cuya consecuencia era una insuficiente preparación del peonaje para la producción moderna industrial (Salazar, 1987). De este modo, la bifurcación misma de la educación chilena en sí no es mayormente impugnada en sus debates fundacionales.

Fue durante las primeras décadas del siglo XX, junto con la decadencia del Estado Oligárquico, cuando comenzó a emerger una creciente presión por dotar al sistema educativo chileno de un carácter obligatorio, estatal y progresivo. Tal presión vino tanto desde abajo, como desde arriba. Por un lado, de la propia clase popular pensándose a sí misma en el contexto de la cuestión social, proceso político general del país que en el plano estrictamente educativo encontró expresión patente en el movimiento normalista, primer cuerpo de intelectuales populares chilenos (Ruiz Schneider, 2010). Por otro, de la necesidad de la élite dirigente nacional de construir nuevos modos de dominación, que tenían como precondición la incorporación del bajo pueblo como instrumento de la sociedad sobre la base de una lógica de igualdad formal (Salazar, 1987). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 fue la cristalización de este renovado consenso, que marcó un punto de inflexión en la incorporación masiva de sectores medios y populares al

sistema escolar formal, expresado en el incrementando significativo en la cobertura bruta de la educación básica hasta su práctica universalización (Falabella, García-Huidobro & Rojas Fabris, 2020).

Con todo, si bien la bifurcación desapareció desde entonces del plano estrictamente jurídico y de la retórica de las élites, al menos públicamente, pervivió como rasgo constitutivo de la educación chilena en las décadas posteriores del siglo XX a través de tres grandes mecanismos (Núñez, 2003): la exclusión de los sectores medios y populares de la educación media y superior, el cierre social de las propias instituciones educativas orientadas a las élites, y la división interna de la educación pública, tanto a nivel escolar como superior, entre formación para el trabajo y educación para ser integrado en las clases altas.

Recién entrados los años sesenta, el escenario antes descrito es puesto en crisis, y se produjo el primer momento de expansión significativo de la educación media y superior. Al igual que la ruptura de los años veinte, dicha expansión tuvo impulsos tanto desde arriba, por la Reforma Escolar de 1965 desarrollada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, fuertemente anclada en la teoría del capital humano; y desde abajo por los movimientos de Reforma Universitaria y sus reivindicaciones de democratización interna de la institucionalidad universitaria y su apertura hacia sectores medios y populares (Ruiz Schneider, 2010). Esta expansión se enmarca así en un intento por expandir y tecnificar la educación, buscando reemplazar la bifurcación por divisiones racionales y meritocráticas, sobre la base de la universalización de los niveles formativos que permitirían volver orgánico el proceso de industrialización que vivía el país. Incluso, el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) impulsado por el Gobierno de la Unidad Popular en 1971, finalmente desahuciado ante las resistencias de las élites, la Iglesia Católica, y sectores del estudiantado y de las clases medias, no se propuso romper dicha tendencia, sino incorporar dos elementos adicionales: la democratización en la gestión de los establecimientos educacionales, y la articulación entre formación académica y orientada al trabajo en una única educación secundaria simultáneamente teórica, tecnológica, práctica y manual (Núñez, 2003).

Aun cuando la participación de agentes privados en la provisión educativa, y el apoyo del Estado a estos, no constituye un fenómeno nuevo en la historia de la educación chilena (Ossa, 2007), los ciclos de expansión de la educación básica

en los años veinte y los niveles medios y superior en los sesenta estuvieron principalmente impulsados desde las instituciones públicas, las que para el año 1970 concentraban el 75% de la matrícula escolar y el 66% de la superior (Concha, 2020; Garretón & Martínez, 1985). Luego de unos primeros años marcados por la represión y desarticulación de actores colectivos, y los recortes presupuestarios a la educación en general, desde 1981 la dictadura cívico-militar retoma el camino de la masificación educativa, en el marco de una organización de mercado del sistema educacional. Aquello sentó las bases del actual modelo educativo chileno, profundizado y proyectado bajo los posteriores gobiernos civiles a través del desarrollo de instituciones y mecanismos de control y rendición de cuentas.

La mercantilización de la educación chilena (1981-2020)

Las bases fundamentales del actual sistema de educación superior chileno fueron establecidas a partir de la reforma educativa llevada a cabo por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, en el contexto general de una modernización neoliberal en la que Chile fue pionero a escala global. De un empeño modernizador basado en la industria y en la política como eje organizador de la sociedad, se pasa a una matriz principalmente exportadora de materias primas, destacando el caso del cobre, con creciente preeminencia del capital financiero, donde el mercado se proyecta como el ámbito fundamental de orientación del desarrollo.

Dicha nueva matriz se caracteriza, además, por un desarrollo intensivo del sector servicios, localizado especialmente en los servicios sociales, educación, salud, el comercio, la banca y los servicios financieros. Esta arquitectura económica se materializa, a su vez, bajo una modalidad de capitalismo de servicio público (Ruiz Encina, 2015), estimulado por un Estado, bajo la orientación subsidiaria, que estimula con recursos públicos la ganancia del empresariado y garantiza la concentración del ingreso y la apertura constante de nuevos nichos de acumulación. De este modo, la expansión educativa de las últimas décadas en Chile se ha desarrollado como parte de estos nuevos servicios privados, bajo una orientación general de política destinada a su promoción como agentes protagónicos del desarrollo.

En el ámbito educativo, escolar y de nivel superior, las reformas de la dictadura se basaron en tres grandes lineamientos. En primer lugar, la apertura y promoción

de la entrada de nuevos proveedores privados, mediante la desregulación y eliminación de barreras de entrada, los que estarían facultados para perseguir fines de lucro, con excepción de las universidades privadas. Segundo, y directamente vinculado, la introducción de la competencia en torno a mecanismos de financiamiento tipo "voucher" como elemento dinamizador de la expansión educativa, que en la educación escolar se traduce en un esquema de asignación de recursos públicos mediante subvenciones por asistencia que perdura hasta hoy. En el nivel terciario, la imposición del autofinanciamiento de los planteles y su cobro de aranceles, junto con el desarrollo de mecanismos de endeudamiento se constituye en ía de acceso a la educación superior. Finalmente, el tercer lineamiento es la fragmentación organizacional del sistema público preexistente, mediante el traspaso de la administración de las escuelas fiscales a los gobiernos comunales, la municipalización de la educación, y la separación de las sedes regionales de las ocho universidades existentes, especialmente de las Universidades estatales de Chile y Técnica del Estado, en planteles autónomos.

El campo político, técnico e intelectual opositor a la dictadura fue inicialmente crítico a la orientación global de las reformas que condujeron a la agenda educativa de los posteriores gobiernos civiles. Posteriormente, la discusión se fue trasladando progresivamente durante los años ochenta hacia críticas parciales y de ajuste. Se abandona la idea de expandir la educación pública y los postulados de las reformas de los sesenta, y se acepta en cambio la orientación subsidiaria del Estado, el arancelamiento de las carreras, y el financiamiento a la demanda que trata por igual a instituciones públicas y privadas (Brunner, 1987; Lemaitre & Lavados, 1985). Tales giros se anclaron en narrativas emergentes a nivel internacional, como el llamado Estado Evaluador (Neave, 1988, 1998) su giro desde la provisión estatal directa hacia la orientación a distancia (Kickert, 1995) de los sistemas educativos. Todo ello en el marco de las reformas del Estado, promovidas y sistematizadas desde el mundo anglosajón bajo la etiqueta del New Public Management (Ramírez, 2009).

Desde tales herramientas conceptuales, se articula una agenda de política basada en un rol del Estado como orientador a distancia, a través del desarrollo incremental de una institucionalidad depositaria de las funciones de presión, control y rendición de cuentas hacia las escuelas y hacia los docentes. Se asocia al desarrollo de mecanismos y lógicas de asignación de recursos fiscales

directamente vinculados a dichas herramientas de accountability (Guajardo & Jara, 2018; Sanhueza & Carvallo, 2018). Ha sido un proceso no exento de disputas y tensiones, materializadas incluso en las masivas movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, que plantearon contenidos de impugnación general a la política educacional neoliberal y fueron, en gran medida, protagonizadas por el despliegue de masas de jóvenes de los sistemas privados emergentes en el marco de dichas políticas (Bellei, Cabalín & Orellana, 2014; Fleet, 2011). Con todo, y aun en respuesta a dichas movilizaciones, la orientación antedicha de política ha sido transversal a los gobiernos civiles situados en su discurso tanto de centroizquierda como de centroderecha del espectro político.

En la educación escolar, cabe destacar la incorporación -durante la primera mitad de los noventa- del financiamiento compartido en la educación privada subvencionada. Es decir, el otorgamiento a dichas escuelas de la facultad de poder cobrar copagos a las familias, adicionales a los aportes que ya reciben por subvenciones del Estado. Asimismo, destaca el uso intensivo de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que aunque fue creada en los últimos años de la dictadura (1988) como una prueba censal para recopilar información sobre la calidad de las escuelas, es durante bajo los gobiernos de la Concertación cuando comienza la difusión pública de sus resultados y el estímulo al uso de rankings para orientar la elección de las familias.

También bajo los gobiernos civiles se desarrollaron nuevas consecuencias asociadas a los desempeños en el SIMCE, estableciéndolo como un parámetro fundamental para las remuneraciones de los equipos docentes (1995), como uno de los indicadores esenciales que permitirían evaluar el éxito de la extensión de la Jornada Escolar (1995) y, más recientemente, para la asignación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP, 2009), mecanismo complementario de voucher para incentivar a las escuelas a incorporar estudiantes de sectores socioeconómicos de menores ingresos. La SEP fue una respuesta política a la movilización estudiantil de 2006, la llamada Revolución Pingüina, sumadas a la creación de nuevas instituciones como la Superintendencia de Educación o la Agencia de Calidad de la Educación. Ambas fueron dotadas de fuertes atribuciones en materia de control y presión por los resultados, entre las que sobresale un nuevo sistema de clasificación de escuelas a través de la prueba SIMCE que puede orientar incluso su cierre.

Bajo la promesa de materializar las reivindicaciones expresadas en las movilizaciones estudiantiles del año 2011 y avanzar en un sentido desmercantilizador de la educación chilena (Sanhueza & Orellana, 2018), el gobierno de la Nueva Mayoría (2013-2017) emprendió reformas entre las que destaca la llamada "Ley de Inclusión", normativa que prohíbe el lucro, el copago y la selección académica en escuelas subvencionadas. Sin embargo, y atendiendo a la bifurcación histórica descrita en la sección precedente, la iniciativa promueve la inclusión en los ámbitos de educación destinados a las mayorías (escuelas municipales y privadas-subvencionadas), pero sin tocar los círculos de socialización y reproducción elitaria en la educación escolar chilena, encarnadas en las escuelas privadas que concentran alrededor del 7% más rico de la matrícula. Asimismo, el reemplazo del "financiamiento compartido" en las escuelas se materializa a través del incremento en las subvenciones, manteniendo inalterada la lógica de financiamiento que estimula la competencia entre escuelas.

Otra reforma emblemática del gobierno de la Nueva Mayoría fue la Ley de Desarrollo Profesional Docente, que sería fuertemente resistida desde el profesorado por cuanto tuvo como eje central la creación de un sistema de certificación y tramos para determinar las remuneraciones, sujeta a la evaluación del docente individual. Entendemos que esto profundiza las lógicas dominantes de presión y agobio hacia los docentes desde la política educativa de los años noventa. Finalmente, el fortalecimiento de la educación escolar pública en el marco de estas reformas se tradujo en un proceso de desmunicipalización que en la práctica ha representado un cambio de sostenedor[1] de las escuelas municipales, sin plantearse nada sobre la posición de la educación pública en el conjunto del sistema escolar, pese a que la idea de la educación pública como motor y sello del sistema educativo constituía uno de los conceptos centrales del programa de Michelle Bachelet (Sanhueza & Orellana, 2018).

En cuanto a la educación superior, durante los primeros quince años de gobiernos civiles el énfasis fundamental estuvo en el desarrollo de dispositivos orientados a controlar y promover la calidad de la oferta formativa, bajo un diagnóstico crítico en torno a la proliferación indiscriminada de instituciones, sedes y programas

1 En la legislación chilena la figura de "sostenedor" es el modo en que la noción de propietario privado se ha instalado. El diseño subsidiario del Estado impone que los sostenedores estatales son tratados de modo equivalente que los privados. Por eso la nueva legislación fue sólo un cambio de sostenedor, dentro de esta misma dinámica (Zárate, 2021).

privados (Salazar & Leihy, 2014; Brunner & Del Canto, 2018). Esto se expresó en la implementación de un sistema de licenciamiento para nuevas instituciones, y el desarrollo de proyectos de mejoramiento focalizado a través del programa MECESUP, suscrito a través de un convenio con el Banco Mundial. Bajo este mismo programa, se constituyeron las primeras comisiones encargadas de desarrollar procesos piloto de acreditación de programas de pre y postgrado primero (1999), y posteriormente de instituciones (2003). Por otra parte, se encarga de elaborar una propuesta de nueva institucionalidad que se consagró en 2006 con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINAC-ES) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) como entidad encargada de instrumentar estos procesos junto con agencias acreditadoras privadas autorizadas por ella. Los procesos de acreditación institucional, si bien formalmente se mantuvieron como voluntarios, en la práctica se volvieron crecientemente obligatorios al ser vinculados directamente con el acceso a financiamiento.

La apuesta global en este sentido, se orientó crecientemente a desplazar el eje público-privado como distinción fundamental del sistema terciario, imponiendo en su reemplazo el carácter acreditado-no acreditado de las instituciones (Salazar & Leihy, 2013). Esto se da en el marco de un sistema de acreditación muy sobre determinado por la extensión de la educación privada masiva, y por consiguiente sin una función clara y explícita: al mismo tiempo que debe en teoría propender al establecimiento de un alto estándar de calidad, debe también lidiar con las peores instituciones autónomas del sistema (Barroilhet, 2012), estableciendo sus condiciones mínimas.

La promoción de estos mecanismos se vincula directamente con la orientación asumida en materia de financiamiento. Además de destinar crecientemente los recursos hacia financiamiento a la demanda y menos hacia las instituciones, dentro de estos últimos se introdujeron de manera reciente mecanismos competitivos de asignación asociados a proyectos concursables por instituciones y/o a convenios plurianuales de desempeño entre el Estado y los planteles. En cuanto al financiamiento a la demanda, el esquema de crédito fiscal establecido en los ochenta se mantuvo en una permanente crisis, cuya vía de superación impulsada desde los gobiernos concertacionistas fue el Crédito con Aval del Estado (CAE), instrumento de intermediación entre el fisco y la banca privada para otorgar créditos a estudiantes de instituciones tanto públicas como privadas. Desde 2005,

el CAE fue una herramienta central en la expansión de la educación privada masiva-lucrativa, concentrada en grupos económicos específicos (Kremerman, Páez & Sáez, 2020), a expensas de altas tasas de endeudamiento y prácticas de cobranza abusivas hacia los estudiantes, y de un oneroso costo para el fisco, como lo acreditó una comisión parlamentaria constituida en 2018 sobre esta materia (Cámara de Diputados de Chile, 2018)

La cuestión del financiamiento estudiantil fue uno de los aspectos centrales de las movilizaciones del 2011. El gobierno de la Nueva Mayoría lo tradujo en la Política de Gratuidad a la educación superior, implementada inicialmente por medio de glosas negociadas en las leyes anuales de presupuestos (2016 y 2017), y luego consolidada en la finalmente aprobada Ley de Educación Superior de 2018. La gratuidad se materializó no como una condición basal de las instituciones públicas, sino como un aporte tipo voucher a planteles estatales y privados que cumplieran requisitos específicos en materia de acreditación y otras regulaciones, asociado a un aporte por estudiante equivalente a un arancel regulado fijado por un panel de expertos conformado para tal efecto. Un estudio de los primeros años de implementación de esta política muestra que, si bien ha tenido impactos positivos en la democratización de la educación superior, estos se han concentrado en los planteles privados de menor calidad dentro de las instituciones adscritas, mientras que en las instituciones estatales y en general las de mayor calidad tales impactos han sido menores, siendo en cambio mucho mayores las consecuencias negativas que esta política ha traído en materia de sostenibilidad financiera para estos planteles (Sanhueza & San Martín, 2019).

Pese a existir un mayor debate incluso en el seno de la propia coalición gobernante respecto al estatus que debía jugar la educación pública en el sistema terciario, la reforma finalmente impulsada tuvo como centro la cristalización legislativa de la Gratuidad, además de cierto ordenamiento de la arquitectura de control y rendición de cuentas, mediante la incorporación de nuevas instituciones al SINAC-ES, la reformulación de la composición de la CNA, la supresión de las agencias acreditadoras, y la introducción de modificaciones relevantes a las características, alcances y consecuencias de los procesos de acreditación. El impulso hacia la educación pública se circunscribió a una Ley de Universidades Estatales y un Plan de Fortalecimiento de éstas. Este plan, si bien contuvo elementos valiosos en materia de flexibilización de requisitos burocráticos en su administración, en la

práctica sería - tal como la desmunicipalización escolar- una reforma acotada en la administración y gobernanza de estos planteles, sin plantearse un nuevo estatus de estas instituciones en el sistema de educación superior y la composición de su matrícula.

Estructura y subjetividades en los mercados educativos

El resultado del conjunto de reformas antes descriptas, y su posterior proyección y profundización bajo los gobiernos civiles, no es un mercado puro, perfectamente competitivo, con múltiples oferentes y demandantes en igualdad de condiciones y bajo efectiva libertad de elección. Por el contrario, la mercantilización educativa chilena se entronca con su histórico carácter bifurcado, expresado en la configuración de mercados diferenciados y segmentados según su orientación hacia las élites o hacia las mayorías.

En la educación escolar, este fenómeno se expresa en tres tipos de entornos institucionales. En la cúspide de la pirámide social se sitúa el sistema de escuelas privadas de élite, que al año 2020 acogía a cerca del 9% de la matrícula escolar (MINEDUC, 2021). Le sigue el segmento conformado por las escuelas privadas subvencionadas constituidas a partir de las reformas de los años ochenta, y que durante las últimas décadas se ha configurado como el principal dinamizador de la expansión del sistema escolar, pasando de abarcar un 33% de la matrícula en 1990 (Bermúdez & Castro, 2012) a concentrar más del 54% al año 2020. Dicho crecimiento del sector privado subvencionado se ha desarrollado a expensas de las escuelas públicas, cuya participación en la composición del sistema escolar pasó de un 59% a un 32% en el mismo período. Estos tres tipos de escuelas se han asociado directamente a poblaciones estudiantiles altamente separadas entre sí en términos socioeconómicos y académicos, configurando así el sistema escolar chileno como un caso de alta segregación en el contexto internacional comparado (Bellei, 2013b).

Un panorama similar puede trazarse en la educación superior. A nivel elitario, se ha consolidado un sector de universidades cota mil[2], proyectos altamente exclusivos

2 Palabra de uso coloquial en Chile para referir a los estratos altos: cota mil quiere decir a mil metros del mar, figura utilizada para retratar el poblamiento elitario y exclusivo en la precordillera oriental de Santiago.

y vinculados a órdenes religiosas o grupos empresariales, y caracterizados por ser privados, altamente selectivos y con elevados aranceles que determinan su exclusividad. Le sigue el sector de universidades tradicionales, junto a algunas privadas más consolidadas, la mayor parte de las cuales resguardaron celosamente su selectividad como condición de distinción en el actual diseño de mercado, con un perfil de estudiantes de sectores altos y medios acomodados, aunque con mayor heterogeneidad que el segmento cota mil antes descrito. Finalmente, el complejo de instituciones masivas lucrativas de los nuevos sistemas universitario y no universitario[3] surgidos a partir de las reformas de los ochenta, en las cuales se ha concentrado la mayor parte de los jóvenes profesionales de primera generación en la educación superior (Orellana, 2016).

Esta estructura piramidal de los sistemas escolar y superior configura un mercado educacional que, pese a su expansión en términos cuantitativos, reproduce el patrón socialmente bifurcado que históricamente ha manifestado la educación chilena. Por un lado, la consolidación de un sistema escolar privado exclusivo, engarzada con el sistema de universidades cota mil, completan hoy el ciclo de cultivo de la vida de las élites, al tiempo que amenazan cada vez más el tradicional monopolio de la Universidad de Chile y la Universidad Católica como espacios de formación y (re)producción de éstas. En el otro extremo, la expansión del sector escolar particular-subvencionado segmentado por capacidad de pago a expensas de la escuela pública gratuita, se articula con el crecimiento de la educación superior canalizado protagónicamente por el sistema masivo-lucrativo que concentra la expansión del nivel terciario. Ambos tránsitos, y sus posteriores correspondencias en el mercado laboral y la estructura social, constituyen los derroteros típico-ideales de la masificación en la actual configuración del sistema educacional chileno.

Además de la bifurcación, esta estructura del mercado educativo chileno reproduce dinámicas de explotación rentista más propias del fundo oligárquico del siglo XIX que de la competencia moderna por calidad que imaginó la narrativa neoliberal. Expresión elocuente de aquéllo es el devenir del sistema masivo-lucrativo que, al tiempo de ser el protagonista de la expansión de la educación superior, es también

3 Las reformas de la dictadura militar crearon dos nuevos tipos de instituciones –Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales-. Estos subsistemas durante las últimas décadas han estado conformados exclusivamente por instituciones privadas, y –a diferencia de las universidades- están facultadas legalmente para perseguir fines de lucro (Sanhueza, 2016).

el segmento de instituciones que realizan menores inversiones en insumos básicos para la docencia. Éstas son las que han logrado mayores rentas en las últimas décadas, y cuyos egresados/as se proyectan hacia el mercado laboral en las condiciones más precarizadas del sistema, como lo han mostrado investigaciones recientes (Fernández et al, 2014; Sanhueza, 2016). Su quehacer se configura así como un modo de explotación rentista, en tanto poseen escasos incentivos para competir por calidad en el sentido moderno, ya que la segmentación del sistema escolar, las expectativas sociales hacia la educación superior y la saturación del resto del sistema terciario les permiten contar año tras año con una alta demanda de estudiantes prácticamente asegurada.

De este modo, el carácter rentista y bifurcado predominante en los mercados educativos chilenos producen una forma particular de relación entre educación y estructura social. Más que un sistema de reproducción de la desigualdad, como lo estudiaran Bourdieu y Passeron (1996) en la escuela francesa de los años sesenta, se configura una suerte de mercado de la segregación, en que la competencia entre las instituciones educativas se concentra más en la selección que en la calidad. Por lo tanto, la presión hacia los sujetos se concentra más en los procesos de admisión que en las exigencias propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño institucional hasta aquí visto, y su desarrollo durante décadas, produjeron en el tiempo no sólo una determinada lógica formal de la educación, sino también un conjunto de prácticas y formas de subjetivación asociadas a ella. En su formulación original, el neoliberalismo en educación se posiciona a favor de una mayor libertad: el fin del monopolio educativo estatal daría a las personas la posibilidad de elegir libremente su destino educativo (Friedman, 1955). La libertad de los sujetos se acopla al operar de los mercados: los oferentes compiten en ellos por satisfacer las necesidades o expectativas de las personas, y las personas, a su vez, desarrollan su capacidad electiva como decisión estratégica, racionalizando la relación entre precio y calidad.

Esto explica la importancia que han tenido en las últimas décadas los sistemas de información sobre las distintas instituciones, tanto a nivel escolar como superior, como sistemas de apoyo a la formación legítima de precios de mercado. El Estado ha tratado de estimular esta conducta racional de los electores, midiendo la calidad

de las instituciones e incluso el retorno pecuniario de los títulos profesionales[4]. Este esfuerzo ha sido particularmente intenso para los mercados educativos emergentes: en las zonas elitarias o tradicionales de la educación, los sujetos orientan sus elecciones por lógicas comunitarias y/o ya sedimentadas previamente en proyectos ideológicos, por lo que el mercado como juego racional entre oferta y demanda se constituye *incrustado* (Polanyi, 1992) en densos marcos socio normativos (Bellei, Orellana & Canales, 2020).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad, por ejemplo, han buscado en gran medida configurar el mercado emergente de la educación como un mercado racional, dado que tanto las nuevas instituciones como los nuevos sujetos incorporados, en un contexto de universalización de la matrícula a nivel medio y superior, carecían de marcos socio normativos comunes sedimentados en el tiempo (Orellana & Miranda, 2018). El problema es que la investigación sugiere que aquellas formas de subjetivación, las del elector y actor racional, no son precisamente las que impulsa el mercado educativo chileno, ni las que se constituyen en los sujetos.

En el nivel de los electores, los distintos estudios sobre elección de escuelas sugieren que este proceso no se vive como experiencia de libertad sino, al contrario, como agobio (Corbalán, Carrasco & García-Huidobro, 2016; Canales, Bellei & Orellana, 2016). En la educación escolar predomina como criterio de elección el carácter social del estudiantado, por lo que el mercado emergente de escuelas subvencionadas no apuesta tanto por la calidad académica -no son sustantivas para los padres las mediciones de calidad oficiales- sino más bien por la exclusividad posible de su estudiantado. Esta es su condición de distinción de la educación estatal, más asociada a sectores de menores ingresos. Empero, la promesa de exclusividad social no siempre se cumple: los sujetos temen permanentemente que la educación sea fallida o una estafa, por lo que sienten que tienen pocas opciones en lugar de muchas. Pocas o a veces sólo una. En suma, el sistema electivo traspasa a los padres la responsabilidad de la segregación, lo que termina en una situación sumamente estresante y agobiante.

4 Este ha sido uno de los indicadores centrales del caso chileno reportado anualmente por el Sistema de Información sobre Educación Superior (SIES – www.mifuturo.cl), de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación.

En el nivel de la educación superior, el sujeto elector, no se orienta tanto por las formas institucionales de información, aunque las usa, sino por lo que Ball llama conocimiento caliente*,* el que está a la mano en su entorno social directo (Ball & Vincent, 1998). La investigación de corriente principal ha planteado que los sujetos serían electores deficitarios, precisamente por su insuficiente apropiación de los indicadores de carácter racional. Un interés por la publicidad engañosa asociada a la educación superior (Zapata & Tejeda, 2016) y la preocupación por el hecho que los sujetos no elijen carreras rentables sino de bajo retorno, movilizados por aspectos simbólicos (Carrasco, 2014; Meller, 2010), marcan la alerta sobre el débil desarrollo del elector racional.

En el caso de los actores educativos, estos mecanismos de información y cuantificación de las prácticas se viven con extremo agobio. Los mismos jóvenes con débil desarrollo de una orientación racional, en el sentido mercantil, de sus elecciones, consideran el ensamble de las pruebas estandarizadas de acceso a la educación superior (la Prueba de Selección Universitaria -PSU-), y sus distintos indicadores correctivos (entre los que destaca el ranking de notas de enseñanza media) como un complejo de rendimiento desanclado de sus lógicas más sustantivas de aprendizaje (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Orellana et al., 2017). Estas pruebas se perciben como entrenamiento espurio, pero a la vez necesario, si se quiere ingresar en la educación superior. Demandan mucho tiempo de preparación que luego se opone al tiempo del estudio mismo y de la vida social, al grado que los jóvenes de 16 y 17 años sienten que no tienen tiempo libre (Orellana et al., 2019).

Mucho más extremo es el problema del agobio para los profesores del sistema escolar. Como se ha indagado, los sistemas evaluativos vinculados a las remuneraciones no han impulsado una cultura de mayor eficiencia, sino todo lo contrario: son percibidos como aparatos altamente performativos, y sin mayor relación concreta con los problemas de la enseñanza-aprendizaje (Acuña, 2015; Oyarzún & Cornejo, 2020). La abultada carga laboral de los profesores, además de este tipo de instrumentos, ha atizado un malestar docente que se ha expresado en importantes movilizaciones durante los últimos años contra el llamado *agobio docente* (González, 2015).

En suma, el efecto real de las políticas neoliberales en el ámbito de la subjetividad ha estado en gran medida signado por el malestar y el agobio. A la crisis de

legitimidad de la educación chilena, gatillada por los movimientos de 2006 y 2011, fundamentalmente orientados a criticar su desigualdad y segregación (Fleet, 2011), le sigue hoy una crisis mucho mayor, que afecta directamente su funcionamiento, motivada en el agobio: tanto la prueba SIMCE como la PSU han tenido dificultades en su implementación ante la resistencia de los estudiantes y profesores. Además del malestar y el agobio, el efecto de subjetivación de estas medidas ha sido la construcción de actores colectivos que las resisten (Parcerisa & Villalobos, 2020).

Conclusiones y desafíos

En Chile, tal como en el resto de América Latina (Bellei & Orellana, 2014), la transformación neoliberal ha desplazado sustantivamente los términos del debate de larga data en torno a lo público y lo privado en el campo educativo. Si durante el siglo XIX y parte importante del XX tal controversia se estructuró en términos de las orientaciones culturales y políticas, más concretamente, en tanto límites del Estado hacia las expresiones educativas religiosas, culturales y étnicas de la sociedad civil, en las décadas recientes tal discusión se ha movilizado hacia el problema del mercado. Con ello, se ha transformado no solamente la concepción tradicional del sector privado sino también del público.

El sistema educacional chileno es reconocido como una experiencia paradigmática de mercantilización educativa, sedimentada a su vez en una transformación económico-social neoliberal cuya amplitud y profundidad destaca a nivel internacional (Ruiz Encina, 2019). Sin embargo, como hemos buscado desarrollar en el presente artículo, en la fisonomía concreta de los mercados educativos en Chile coexisten elementos propios de la modernización neoliberal, con rasgos que responden a la larga herencia del fundo oligárquico del siglo XIX que nunca ha desaparecido por completo. En particular, el presente texto ha puesto énfasis en dos de ellos: el carácter socialmente bifurcado de la educación chilena, y el patrón de explotación rentista en la educación de masas. Se han abordado asimismo las principales consecuencias de largo plazo que tal arquitectura institucional ha tenido respecto al vínculo entre educación, estructura social y formas de subjetivación en el Chile neoliberal. Éstas contrastan con la hipótesis de un mercado competitivo en el cual las posibilidades de elección racional por parte de las familias serían experimentadas como ejercicios de plena libertad.

Cabe también resaltar otros dos rasgos de la larga historia chilena que se han proyectado hacia la fisonomía actual de nuestra educación. Por un lado, el peso gravitante de la Iglesia Católica en el sistema, no sólo en el sostenimiento de escuelas y universidades, sino también en la discusión ideológica y política en torno a la educación chilena (Ossa, 2007). Por otro, la reproducción de la estructura de dominación patriarcal en el largo proceso de expansión de los distintos niveles educativos, que ha evolucionado desde la exclusión explícita de las mujeres, hasta su progresiva incorporación asociada preferentemente a labores de servicio y cuidados. Esto último incluso hasta hoy es observable, por ejemplo, en su concentración en las áreas de salud y educación en el sistema terciario, que contrasta con su baja participación en áreas como tecnología o administración (Jara & Miranda, 2017).

Actualmente, Chile vive un inédito proceso constituyente democrático, abierto tras un largo ciclo de luchas sociales y resistencias que han tenido a la educación como uno de sus ejes centrales (Ruiz Encina, 2020). La comprensión de la fisonomía de la educación neoliberal chilena es un paso fundamental, no solamente para la impugnación crítica de sus injusticias y contradicciones, sino sobre todo para imaginar también sus nuevas posibilidades de superación. La construcción de la nueva Educación Pública del siglo XXI como una opción de futuro y como espacio de realización de una plena democracia es hoy una tarea a la cual, desde la investigación educacional y la pedagogía crítica, tenemos la responsabilidad histórica de contribuir.

Bibliografía

ACUÑA, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. Estudios Pedagógicos, 41(1), 7–26.

BALL, S.J., & VICENT, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine": "hot" knowledge choice and school choice. British Journal of Sociology of Education, 19(3), 377–400.

BARROILHET, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012. Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 6(1), 43-76.

BELLEI, C. (2013a). "El "fin de lucro" como política educacional". En García-Huidobro, J.E. & Falabella, A. (Eds.), Los fines de la educación (pp. 87-114). CEPPE.

BELLEI, C. (2013b). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. Estudios Pedagógicos, 39(1), 325-345. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019

BELLEI, C., CABALÍN, C. & ORELLANA, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. Studies in Higher Education, 39(3), 426-440. doi: 10.1080/03075079.2014.896179

BELLEI, C. & ORELLANA, V. (2014). What does "educational privatisation" mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. Documento de Trabajo N° 14, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

BELLEI, C., ORELLANA, V. & CANALES, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. Education Policy Analysis Archive, 27(5), 1-27. doi: 10.14507/epaa.28.3884

BERMÚDEZ, R. & CASTRO, L. (2012). Informe Evolución Matrícula Sistema Educacional 1990-2009. Biblioteca Nacional del Congreso Nacional de Chile.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.

BRUNNER, J.J. (1987). Educación superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los intereses académicos. Documentos de Trabajo, Programa FLACSO-Santiago de Chile, (357), Santiago

BRUNNER, J.J. & DEL CANTO, C. (2018). "Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: El caso de Chile". En Monarca, H. y Prieto, M. (Coords.). Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica (pp. 9-41). Madrid: Dykinson.

Cámara de Diputados de Chile (2018). Informe de la comisión especial investigadora de los actos del gobierno vinculados a la implementación de la ley N° 20.027, que crea el Crédito con Aval del Estado y, en general, de la legislación relativa al sistema de créditos para el financiamiento de la educación superior (CEI 5). Disponible en: https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=43144&prmTipo=INFORME_COMISION

CANALES, M., BELLEI, C., & ORELLANA, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. Estudios Pedagógicos, 42(3), 89–109. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005

CARRASCO, E. (2014). Una revisión bibliográfica acerca de la elección de carrera en Chile en un contexto de inequidad: tensiones, reflexiones y desafíos. Revista Akademeia, 4(2).

CONCHA, C. (2020). "Educación pública: Bases históricas para los desafíos de su recuperación". En Falabella, A. & García-Huidobro, C. (Eds.) (2020). A 100 años de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro (pp. 44-60). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

CORBALÁN, J., CARRASCO, A., & GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (Eds.). (2016). Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad. Santiago: CEPPE-PUC.

FALABELLA, A., GARCÍA-HUIDOBRO, C & ROJAS FABRIS, M.T. (2020). La Ley de Obligatoriedad mirada desde el presente. En Falabella, A. & García-Huidobro, C. (Eds.) (2020). A 100 años de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro (pp 7-9). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

FERNÁNDEZ, R., CASSORLA, I., ARANEDA, C., D'ALENCON, A. & SANHUEZA, J.M. (2014). El poder económico y social de la educación superior en Chile. CEFECH-Heinrich Böll Stiftung.

FLEET, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. Revista de La Universidad Bolivariana, 10(30), 99-116.

FRIEDMAN, M. (1955). The role of Government in education. Economics and the Public Interest, 2(2), 85–107. https://doi.org/10.1007/BF02856577

GONZÁLEZ, L.E. (2015). Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente. América en Movimiento.

GUAJARDO, F. & JARA, C. (2018). Educación escolar: cultivando vidas en el mercado educativo. En Orellana, V. (Ed.), Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual (pp. 157-208). LOM Ediciones-Fundación Nodo XXI

JARA, C. & MIRANDA, C. (2017). Ni biombos, ni patriarcado en las aulas. Reflexiones sobre la educación de mujeres en Chile. Cuadernos de Coyuntura, 5(19), 15-21.

KICKERT, W. (1995). Steering at a distance: A New Paradigm of Public Governance in Dutch Higher Education. Governance, 8(1), 135-157. http://doi.org/10.1111/j.1468-0491.1995.tb00202.x

KREMERMAN, M., PÁEZ, A., & SÁEZ, B. (2020). Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020). Documentos de Trabajo del área de Institucionalidad y Desarrollo. Fundación Sol.

LEMAITRE, M.J., & Lavados, I. (1985). La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los '80. (CPU, Ed.). Santiago: CPU

MELLER, P. (2010). Carreras universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación. Santiago: Uqbar.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) (2021). DatosAbiertos. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/datos-abiertos/

NEAVE, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. European Journal of Education, 33(3), 265-284.

NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in western Europe, 1986-1988. European Journal of Education, 3(2).

NÚÑEZ, I. (2003). La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada. LOM Ediciones.

ORELLANA, V. (2016). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. Anales de la Universidad de Chile, (11), 93-115. doi: 10.5354/0717-8883.2017.45231

ORELLANA, V., CANALES, M., BELLEI, C. & GUAJARDO, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. Revista Brasileira de Politica e Administração da Educação (2019), 35(1), 141-157. doi: 10.21573/vol1n12019.89879

ORELLANA, V., CAVIEDES, S., BELLEI, C., & CONTRERAS, M. (2019). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. Revista Brasileira de Educação. Vol.23: 1-19. doi: 10.1590/s1413-24782018230007

ORELLANA, V., GUZMÁN, C., BELLEI, C., GARECA, B. & TORRES, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. Santiago: CNA-Chile, Serie Cuadernos de Investigación, Vol. 7.

ORELLANA, V. & MIRANDA, C. (2018). "La mercantilización de la educación en Chile". En Orellana, V., (Ed.). Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual (pp. 95-156). Santiago: LOM Ediciones-Nodo XXI.

OSSA, J.L. (2007). El Estado y los particulares en la educación chilena (1888-1920). Estudios Públicos, (106), 23-96.

OYARZÚN, C., & CORNEJO, R. (2020). Teaching work and new public management in Chile: A review of the evidence. Educação & Sociedade, 41(May), 1–24. https://doi.org/10.1590/ES.219509

PARCERISA, L., & VILLALOBOS, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. Izquierdas, 49(March), 2427–2455.

POLANYI, K. (1992). La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo. México D.F.: FCE.

RAMÍREZ, M.F. (2009). Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. Estudios Políticos, 34, 115-141.

RUIZ ENCINA, C. (2020). Octubre Chileno. La irrupción de un nuevo pueblo. Taurus-Fundación Nodo XXI.

RUIZ ENCINA, C. (2019). La política en el neoliberalismo: Experiencias latinoamericanas. LOM Ediciones-Nodo XXI.

RUIZ ENCINA, C. (2015). De nuevo la sociedad: LOM Ediciones-Nodo XXI.

RUIZ SCHNEIDER, C. (2010). De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile. LOM Ediciones.

SALAZAR, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿Integración o autonomía relativa? Proposiciones, 15, 84-129.

SALAZAR, J.M. & LEIGY, P. (2014). La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior? Estudios Sociales, (122), 125-191

SALAZAR, J.M. & LEIGY, P. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(34), 1-38. http://doi.org/10.14507/epaa.v21n34.2013

SANHUEZA, J.M. (2016). Instituciones de educación en un contexto de mercado: El caso de la educación superior técnico-profesional en Chile. Estudios de Políticas Públicas, 2(1), 82-104. http://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41829

SANHUEZA, J.M. & CARVALLO, F. (2018). Conflictos y transformaciones en la educación superior chilena. En Orellana, V. (Ed.), Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual (pp. 209-258). LOM Ediciones-Fundación Nodo XXI

SANHUEZA, J.M. & SAN MARTÍN, C. (2019). Política de Gratuidad en Educación Superior: Evaluación de Impacto y Propuestas Alternativas de Financiamiento. Santiago: Fundación Nodo XXI.

SEPÚLVEDA, L., & VALDEBENITO, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. Estudios Pedagógicos, 40(1), 243–261. https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100015

ZAPATA, G., & TEJEDA, I. (2016). Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y una revisión de la publicidad en prensa escrita. Calidad En La Educación, 44(44), 197–242. https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000100008

ZÁRATE, M. (2021). La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno. DER Ediciones - Instituto Chileno de Derecho Educacional.

José Miguel Sanhueza De la Cruz: Sociólogo y Magíster en Gestión y Políticas, U. de Chile. Doctorante en Educación U. Diego Portales-U. Alberto Hurtado, Chile. Investigador Fundación Nodo XXI. jose.sanhueza_d@mail.udp.cl

Víctor Orellana Calderón: Sociólogo y Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, U de Chile. Doctor (c) en Ciencias Sociales, U. de Chile. Investigador Fundación Nodo XXI. victororellana@uchile.cl

Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay[1]

Gabriela Rodríguez Bissio
Pablo Martinis
Recibido Agosto 2021
Aceptado Septiembre 2021

Resumen

El artículo problematiza el significante *crisis* de la educación en el marco de las disputas en la arena de la política educativa en el Uruguay contemporáneo. El análisis se ubica en el marco de un conjunto de estudios en desarrollo acerca de las disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay en los últimos veinte años: el significante "educación pública" es aquél con respecto al cual el discurso de la crisis cobra sentido. Se abordan los mecanismos de escandalización y las líneas de significación que convergen en la construcción del significante crisis de la educación, en particular los que se relacionan con los resultados de Uruguay en las evaluaciones estandarizadas internacionales y con las resistencias a los cambios y la labor proselitista de docentes y sindicatos docentes. Esto permite comprender la lógica desde la que se postulan alternativas que orientan la educación hacia el mercado como solución glorificada. Se pretende aportar, desde una perspectiva conceptual posfundacionalista, a la comprensión de la educación como un territorio en el que se disputa la construcción de posiciones hegemónicas cuyas implicancias trascienden largamente los ámbitos de la educación formal.

1 El artículo es producto del proyecto de investigación "Disputas en torno al carácter público de la educación". Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay).

Palabras clave: Crisis de la educación - Educación pública - Gestión privada – Hegemonía – Posfundacionalismo

The political uses of the crisis of education. Processes of scandalization and glorification in the disputes for hegemony in the educational field in Uruguay

Abstract

The article problematizes the signifier "crisis of education" in the framework of the disputes in the educational policy arena in contemporary Uruguay. The analysis accompanies a set of studies under development about the disputes over the public character of education in Uruguay in the last twenty years: the signifier "public education" is the one in relation to which the discourse of the crisis makes sense. We address the mechanisms of scandalization and the lines of signification that converge in the construction of the signifier "crisis of education", particularly those related to Uruguay's results in international standardized evaluations and to the resistance to change and the proselytizing work of teachers and teachers' unions. This allows us to understand the logic behind the postulation of alternatives that orient education towards the market as a glorified solution. The aim is to contribute, from a post-foundationalist conceptual perspective, to the understanding of education as a territory in which the construction of hegemonic positions is disputed, the implications of which go far beyond the spheres of formal education.

Key Words: Educational crisis - Public education - Private management – Hegemony – Postfoundationalism

Introducción

La educación está en crisis. Esta afirmación, gastada y manoseada, se ha vuelto prácticamente un lugar común. Desde los análisis filosófico-pedagógicos que afirman la crisis inherente a lo educativo, a los postulados que visualizan a la escuela como una institución desacompasada de las lógicas del tiempo presente, se ha producido abundante literatura académica sobre el tema.

Deleuze supuso y expresó en su célebre Posdata (Deleuze, 2010) que la crisis de la escuela moderna, como perimida tecnología de una era analógica, evidencia su desacople con los modos de subjetivación contemporáneos y el deterioro de su capacidad de producción de cuerpos funcionales a las demandas de un tiempo en el que la lógica abierta del control se superpone a la racionalidad normalizadora de la sociedad disciplinaria.

En este texto, interesa el telón de fondo de una contemporaneidad pautada por las dinámicas fluidas del control en un contexto de espectacularización, massmediatización, datificación y digitalización de las relaciones sociales. Sin embargo, más que para la conceptualización de una crisis epocal de la institución escolar, este escenario importa porque allí se vehiculizan sentidos asociados a otro tipo de crisis.

En el caso uruguayo de la última década el significante que ha ocupado una posición estelar en los procesos de disputa en la arena de la política educativa es *crisis* de la educación (Dufrechou et al., 2019). Colocaremos el foco en cómo ese significante ha sido el punto nodal de una estrategia de sectores conservadores basada en la promoción de la escandalización (en el sentido de Steiner-Khamsi, 2003) de la opinión pública uruguaya con respecto al estado de la educación.

¿Qué sentidos se articulan en torno a este significante? ¿Habría que considerar que la educación uruguaya se encuentra en crisis? ¿Por qué?

Uno de los documentos en que se sintetiza esta perspectiva es el del acuerdo firmado por los partidos políticos que apoyaron la candidatura a la presidencia de la república de Luis Lacalle Pou en noviembre de 2019. El apartado destinado a la educación en dicho documento, señala:

> *El país enfrenta una emergencia educativa. Si no conseguimos revertir a corto plazo los problemas de cobertura, desvinculación, inequidad y calidad de aprendizajes, corremos el riesgo de dejar de ser la sociedad que hemos sido y que queremos ser. Los últimos gobiernos han sido incapaces de generar mejoras significativas* (Coalición Multicolor, 2019, s/p).

El significante emergencia educativa ocupa aquí el lugar de crisis de la educación. Es interesante apreciar el efecto de mirada hacia el pasado y hacia el futuro que se propone en esta breve cita. Se fija la mirada en una instancia distante y original en la cual nuestra sociedad *habría sido*, se habría constituido plena y armónicamente, para llamar la atención acerca del hecho de que ese lugar habría sido perdido y podría no volverse a recuperar si no se superan los problemas de la educación.

La riqueza retórica del párrafo citado es ciertamente destacable. Partiendo de la base de una instancia original mítica de constitución plena de la sociedad, a la que habría que lograr retornar, se instaura nítidamente un campo dividido antagónicamente: por una parte estarían los últimos gobiernos, incapaces de superar la crisis; y por otra, la alternativa que, a través del rescate de la educación de su situación de emergencia, sería capaz de lograr la restauración de la plenitud social.

Cuando Puiggrós (1994) planteó, con un guiño a Gramsci, la crisis orgánica de la educación, la opuso a la idea de crisis por acumulación de disfunciones del sistema educativo. En el marco de este análisis, en plena década de 1990, la autora identificaba la acción neoliberal sobre la educación señalando dos grandes direcciones de su despliegue:

> *la destrucción del sistema educativo como espacio público" y el establecimiento de "nuevos vínculos entre los sujetos, centralizados mediante programas de control* (Puiggrós, 1994, p.36).

Este antecedente, permite pensar en las modalidades contemporáneas de articulación del discurso que afirma que los sistemas educativos han acumulado falencias —en sus formas de gobierno, de gestión, curriculares, etc. que deben ser subsanadas con nuevas reformas y, por consiguiente, cómo se sostiene la crisis por disfuncionalidad de un modo que propulsa la intervención neoliberal conservadora.

En este sentido, si bien excede los alcances de este artículo dar cuenta de la genealogía de estos mecanismos, vale recordar que la denuncia y producción

de una idea de crisis de la educación pública está más cerca de ser un fenómeno recurrente que una novedad así como tampoco son novedosas las soluciones que promueven la intervención del sector privado o que agudizan los mecanismos de control[2].

Nuestra apreciación del fenómeno en la actualidad uruguaya marca tres líneas de significación que convergen en la construcción del significante crisis de la educación. Estas son: los resultados obtenidos por Uruguay en las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional, los niveles de egreso de la educación media, las resistencias a los cambios y la labor proselitista desarrollada por docentes individuales y por los sindicatos que los agrupan, fenómeno que ha desvirtuado la noción de laicidad propia de la tradición pedagógica nacional. En el siguiente apartado, nos detendremos en cada una de ellas. Observaremos particularmente aspectos vinculados a la temática de las evaluaciones estandarizadas, prestando atención a las resonancias de un modelo de gestión neoliberal, y en la mirada conservadora que implica la responsabilización de los docentes en el proceso de producción de la crisis. Este desarrollo nos permitirá, en un tercer apartado, analizar cómo se perfila la construcción discursiva de una "solución" a la crisis.

No pretendemos señalar que la articulación de estos tres elementos sea parte, punto a punto, de una estrategia diseñada intencionalmente a priori. Nuestro planteo se basa en llamar la atención acerca de cómo ese conjunto de elementos, que se producen en momentos y espacios diversos, van siendo articulados en una cadena de equivalencias que tiende a igualarlos como expresiones de la mencionada crisis. Así, lo que interesa es aportar a la comprensión de la operación de articulación y de los fenómenos de espectacularización que apuntan a la creación de sentidos comunes o de consensos sobre lo educativo.

2 A modo de ejemplo, Jamie Brownlee (2013) presenta un paneo histórico en el que rastrea en los casos de Estados Unidos y Canadá, en los últimos dos siglos, los cambios y reformas de la estructura y del propósito de las instituciones educativas. El estudio concluye que en ambos países las modificaciones se realizaron constantemente a instancias de la economía y en consonancia con los intereses de las élites económicas estrechamente relacionadas con el poder político. El autor se apoya en el trabajo de Elizabeth Fones-Wolf (1994) para desarrollar, por ejemplo, cómo, a fines de la década de 1930, la educación pública en Estados Unidos fue objeto de una "ofensiva corporativa" en la que las elites corporativas "promovieron la idea de que el sistema educativo público estaba en estado de crisis fiscal. El objetivo general era convencer al público de que el sistema escolar estaba en un estado de colapso y que la solución requería un aumento de la financiación y el control por parte del sector privado" (Brownlee, 2013:210, traducción nuestra).

En definitiva, intentamos mostrar el proceso en el marco del cual una articulación hegemónica es producida: crisis de la educación no se identifica particular y plenamente con ninguno de los elementos señalados, sino que ocupa el lugar de un significante vacío en el cual esos sentidos se funden. Ciertamente que el conjunto de elementos articulados excede los tres que presentamos aquí.

La fijación relativamente estable de una articulación hegemónica nos ubica en el ámbito de lo que Laclau (1993) define como el momento de la sedimentación. Este se caracteriza por el hecho de que la decisión que está en la base de la producción articulatoria, su dimensión originaria de poder, no resulta inmediatamente visible. Es así como la objetividad se constituye como mera presencia (Laclau, 1993, p. 51).

La instalación de la idea de la crisis de la educación como explicación verdadera da cuenta del carácter sedimentado de esta construcción. Hacer visible esta sedimentación supone operar en el terreno de la *reactivación*, esto es:

> *Mostrar el momento de su contingencia radical, es decir, reinscribirlo en el sistema de operaciones históricas reales que fueron desechadas* (Laclau, 1993, p. 51).

Este es el camino que orienta las reflexiones inscriptas en el presente artículo.

> *En definitiva, se trata de ingresar en el momento de lo político, aquel en que,*
> *La reactivación no consiste, pues, en un retorno a la situación originaria sino tan sólo en redescubrir, a través de la emergencia de nuevos antagonismos, el carácter contingente de la pretendida objetividad. Pero este redescubrimiento puede a su vez reactivar la comprensión histórica de los actos originarios de institución, en la medida que formas entumecidas, que eran consideradas como simple objetividad y dadas por sentadas, se revelan ahora como contingentes y proyectan esa contingencia a sus propios orígenes (Laclau, 1993, p. 51).*

En el caso de la realidad educativa uruguaya de la que se ocupa el presente artículo, nos interesa recuperar la reflexión sobre nuestra contemporaneidad, sus dinámicas de espectacularización de las relaciones sociales, y las dinámicas de solidaridad entre conservadurismos y neoliberalismo en el presente de la región a los efectos de intentar comprender algunas disputas en curso en torno al carácter público de la educación.

Al referirnos a nuestro objeto en término de disputas lo hacemos asumiendo que el campo educativo es uno de los espacios en los cuales se dirimen procesos de construcción de hegemonía a nivel social. Construir hegemonía implica participar exitosamente de la disputa por dotar de sentido a un determinado espacio de lo social. Asumimos que esos sentidos no están nunca definidos a priori y que se construyen precariamente en medio de procesos sociales de conflictos marcados por relaciones de poder. Es por ello que tener presente que no cualquier posición puede ocupar el lugar hegemónico es tan importante como tener claro que no existe una definición necesaria a priori.

La primacía de los discursos del deber ser en las diversas pedagogías modernas están en la base de la construcción de discursividades prescriptivas acerca de cómo debería considerarse a la sociedad y a las interacciones que en ella se producen. Quizás, precisamente por esto, es que el ámbito de la educación se ubica como uno de los espacios de construcción de hegemonía privilegiados en las sociedades modernas (Szkudlarek, 2007).

La perspectiva posfundacionalista en la que se inscribe el presente capítulo nos ubica en una posición en la que se produce una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales, tales como la totalidad, la universalidad, la esencia y el fundamento (Marchart, 2009, p. 14). Ciertamente, el campo pedagógico, en tanto intento de teorización de lo educativo, ha estado históricamente sujeto a la primacía de perspectivas escencialistas y fundacionalistas.

Una de las claves analíticas fundamentales en las que se afirma el posfundacionalismo tiene que ver con establecer una diferencia radical entre lo político y la política (Marchart, 2009). Ubicar esta diferencia resulta central en el debate con perspectivas fundacionalistas, ya que se apoya, en definitiva, en la imposibilidad de un fundamento último. Postular la imposibilidad de un

fundamento último no implica asumir la inexistencia de todo fundamento y la disolución de todo sentido sino que llama la atención acerca de la necesidad del fundamento, afirmando su carácter contingente. En este sentido, el fundamento es puramente negativo, tanto imposible como necesario.

Es desde esta perspectiva que cobra sentido la mencionada diferencia radical entre lo político y la política. Para Laclau (1998) lo político se identifica con el proceso de institución de lo social (p. 121). Este proceso se produce en el terreno de las construcciones hegemónicas, indecibles a priori y atravesadas tanto por la necesidad como por la contingencia. Mouffe (2009), retoma esta conceptualización. Entiende que lo político configura el antagonismo constitutivo de las sociedades humanas, y que, en el marco de la conflictividad resultante de esa dimensión antagónica, la política es el conjunto de mecanismos (prácticas, instituciones) que dan lugar a un orden que organiza la coexistencia en las sociedades (Mouffe, 2009, p. 16).

La lógica inherentemente conflictiva de lo social ubicada en la dimensión de lo político es la que opera en momentos de reactivación y de emergencia de antagonismos. Allí, se hace evidente el carácter contingente de todo sentido, reubicándolo en un espacio marcado por la existencia de relaciones de poder. En otros términos, se hace posible visualizar la precariedad de la operación de sedimentación y las articulaciones operadas en su proceso de constitución. Ello también hace posible tomar nota de la existencia de alternativas que en su momento fueron desechadas. Estas alternativas, también contingentes, no reúnen en sí mismas ningún valor trascendental u originario, pero sí permiten apreciar la posibilidad de otras formas de sentido relanzadas hacia el futuro y en disputa por la ubicación de nuevos fundamentos.

Es desde este marco que nos interesa reubicar en un marco general de espectacularización de la vida social, los aportes de Steiner-Khamsi (2003) en cuanto a los usos políticos de eventos como las pruebas masivas estandarizadas. Los procesos de escandalización y de glorificación que propone la autora serán aquí apreciados en tanto construcciones contingentes en procesos de disputas por la construcción de articulaciones hegemónicas. Lo mismo valdrá para las alternativas que eventualmente se les opongan. Así, se hace importante poder desnaturalizar los sentidos que se ofrecen asociados a esos resultados como

verdades terminantes y desafiar los discursos que afirman la imparcialidad de los datos estadísticos, la univocidad de sus interpretaciones posibles y la evidencia de sus causas directas así como la necesariedad y neutralidad de las soluciones que emergen de la glorificación de otros casos.

En definitiva, nos interesa dar cuenta de las decisiones que están en la base de estas construcciones, permitiendo, a través de su reactivación, mostrar la apertura de un campo de disputas por la construcción de posiciones hegemónicas en el campo de la educación. Tomar nota de esas relaciones de poder a nivel global también hace necesario asumir que los movimientos de escandalización o de glorificación nunca se producen de forma políticamente neutra. Corresponden a intervenciones de diversos actores interesados en desacreditar o promover ciertas políticas en función de intereses más o menos explícitos. Por esto, no es suficiente tomar nota de estos procesos como si fueran reacciones naturales, ante resultados educativos objetivamente construidos. Se hace necesario comprender cuáles son los actores que participan del campo de disputa de la política educativa y cuáles son, a su vez, los intereses que están en juego.

La crisis de la educación como procedimiento de escandalización

a)Evaluaciones estandarizadas

Uruguay participa del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA desde el año 2003. En los hechos esto implica que hasta el presente, salvo en su primera participación, todas las aplicaciones de PISA en Uruguay ocurrieron bajo gobiernos de la fuerza política Frente Amplio, identificada como de centro izquierda. Esto sucedió en los años 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. Recién en el año 2021 se producirá la participación en el marco de un gobierno perteneciente a los partidos históricos del país, en este caso concretamente se dará bajo un gobierno de coalición de derechas encabezado por el Partido Nacional.

El hecho de que la casi totalidad de las participaciones de Uruguay en PISA se hayan dado bajo gobiernos de una misma fuerza política no puede ser desatendido al momento de tomar nota de las valoraciones realizadas por diversos actores con respecto a los resultados obtenidos. De hecho, siendo la educación una de

las temáticas en las que se dieron más fuertes enfrentamientos entre gobierno y oposición en el período 2005 - 2019, el uso político dado a la lectura de los resultados no puede ser desestimado. Esto es congruente con un fenómeno global abordado por la investigadora alemana Gita Steiner-Khamsi (2003).

La autora analiza las variadas formas en que han sido recibidos y procesados en países del llamado primer mundo los resultados de diversas pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes (PISA, TIMMS, ICE). Según su planteo la consolidación de ese tipo de estudios a nivel global se vincula con la asunción de la necesidad de tomar en cuenta la experiencia internacional a la hora de definir políticas educativas a nivel nacional. Esta situación genera lo que define como usos políticos de estos estudios a los efectos de promover o desautorizar diversos tipos de políticas educativas. Estos usos de las evaluaciones internacionales podrían clasificarse, siguiendo a la misma autora, en tres tipos. En sus propias palabras:

> *Parece que existen tres tipos extremos de reacciones políticas, que sugiero etiquetar de la siguiente manera: escándalo, poniendo de relieve las debilidades del propio sistema educativo como resultado de la comparación, glorificación poniendo de relieve las fortalezas del propio sistema educativo como resultado de la comparación, e indiferencia* (Steiner-Khamsi, 2003, p. 2).

A partir de esta tipología, sería posible comprender los procesos desarrollados en Estados Unidos (1999) o Alemania (2000), luego de los resultados negativos obtenidos en las pruebas TIMSS y PISA, respectivamente. En ambos casos, los resultados comparativamente negativos obtenidos habrían producido efectos de escandalización tanto a nivel de los medios de comunicación, los actores del sistema educativo y los investigadores dedicados a las temáticas educativas. Inversamente, los casos de resultados positivos de Japón y del Reino Unido ante esas mismas pruebas generaron procesos en los cuales la glorificación del propio sistema educativo llevó a una reconfirmación de la reforma educativa en curso (Steiner-Khamsi, 2003, p. 2). Cabe señalar que en el estudio referido la autora no desarrolla ningún caso en el que los efectos hayan sido de indiferencia.

Si bien los estudios de Steiner-Khamsi no se han centrado en la realidad latinoamericana, entendemos posible extrapolar las categorías propuestas para pensar el caso uruguayo. En los países de nuestra región los momentos en los que se presentan los resultados obtenidos en estas pruebas estandarizadas, particularmente las PISA y las promovidas por el LLECE, generan una situación de expectativa que parece colocarnos frente a un evento crucial de validación o cuestionamiento de las políticas educativas en curso.

Estas situaciones de expectativa claramente otorgan a las pruebas estandarizadas una relevancia que supera en mucho sus posibilidades (Berliner, 2011 y 2020; Carabaña, 2015; Sjøberg, 2015), ya que, por sus propios alcances, lo razonable sería considerarlas como un insumo más en el proceso de valoración de las políticas.

Las pruebas estandarizadas responden a la instalación de una lógica en la que los datos estadísticos, la comparabilidad a gran escala y la rendición de cuentas o accountability ganan preponderancia. Las cadenas de sentidos que se hilvanan en ese marco se basan en el modelo gerencial empresarial y forman parte de un sistema que en sus versiones más agudas da lugar a un régimen de competencia, que enfrenta a estudiantes, docentes y centros educativos en una contienda por las puntuaciones más altas en función de las cuales se obtienen beneficios y recursos. Diversas investigaciones (Puello-Socarrás, 2008; De Lissovoy, 2013; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017; Parcerisa y Villalobos, 2020) apuntan al carácter hegemónico que han cobrado estos movimientos de reorganización de la educación, alineados con el programa de la "Nueva Gestión Pública", y a los efectos de competitividad y de responsabilización individual que conlleva esta forma de gobierno de la educación.

La conformación de un orden educativo supranacional, que tiene a la OCDE y a sus directivas como uno de los principales animadores (Ball, 2020), ha llevado paulatinamente a asignar a las pruebas estandarizadas una suerte de principio de verdad en cuanto a los resultados educativos de los diversos países. En este sentido, De Lissovoy (2013) propone un argumento que podemos leer como convergente con la hipótesis pospolítica de Mouffe (2009). El autor plantea que al concentrarse principalmente en los procesos de competencia y mercantilización, la discusión puede pasar por alto el efecto ideológico clave del neoliberalismo:

La imposición de la idea de que no es posible ni imaginable ninguna alternativa a la organización actual de la sociedad y la educación (De Lissovoy, 2013, p. 423 traducción nuestra):

> *A medida que el neoliberalismo emprende la subsunción efectiva de la totalidad de la cultura y la experiencia en la lógica del mercado, esta idea [de la imposibilidad de alternativas] se convierte en una especie de realidad (ideológica), ya que cada vez hay menos momentos de la vida a nuestra disposición que no estén ya preincorporados (Fisher, 2009) a los circuitos de intercambio, consumo y espectáculo capitalistas* (De Lissovoy, 2013, p.423 traducción nuestra).

Aquí toma centralidad la idea "espectacular" de un ranking a nivel global, en el cual los distintos países ocupan lugares en una tabla de posiciones de la educación según la calidad de los aprendizajes que producen. Edición tras edición los resultados presentados nos colocan frente a casos exitosos que es necesario emular, ya que habrían conseguido organizar la educación en una forma óptima. Nos interesa llamar la atención acerca de las lógicas de funcionamiento social, económico y político y de las relaciones de poder en el marco de las cuales se originan estos instrumentos evaluativos, señalando la necesidad de contextualizar sus efectos problematizando esas coyunturas.

Una mirada global de los resultados obtenidos por los estudiantes uruguayos en las diversas ediciones de PISA muestra que han habido escasas variantes a lo largo del período 2003 - 2018. A nivel de promedios se ocupa un lugar destacado entre los países de América Latina participantes, a la vez que se muestra una fuerte influencia de los contextos socio-económicos en los resultados educativos (ANEP, 2018).

Los claroscuros que muestran los resultados de Uruguay en PISA podrían dar lugar a análisis que remarquen la complejidad de la temática, marcando logros y haciendo notar debilidades. No obstante, resulta llamativo como a lo largo del período es posible constatar un uso de estos resultados que parece destacar exclusivamente las aristas más problemáticas de los mismos (Sánchez y Oroño, 2019); dejando además sin abordar otros aspectos relevantes como la inversión

en educación, las desigualdades internas, las características particulares del sistema educativo uruguayo, la evolución de la inclusión, el acceso de nuevos sectores de la población a la enseñanza media y las desigualdades presentes en la sociedad que se reflejan en las instituciones (Márquez, 2018, p. 16).

De este modo, a las limitaciones naturales de las pruebas estandarizadas internacionales para dar cuenta de la realidad educativa de un país en particular, se suma el hecho de una lectura de sus aportes que opta por destacar algunos aspectos e infravalorar otros. Así, los resultados de Uruguay en PISA pasan a ser uno de los elementos claves en los que descansa la construcción de la educación en Uruguay desde la significación de "crisis educativa". Esto puede apreciarse, a título de ejemplo, en la abundante difusión mediática que en su momento tuvo la posición del think tank local Eduy21 con relación a este tema. En una de las notas de prensa producidas a este respecto[3], uno de los referentes de Eduy21, Renato Opertti[4], resume los puntos principales en lo que se articula esta perspectiva: a) si bien Uruguay ocupa una posición destacada en el continente, otros países han avanzado más en la última década; b) la posición de América Latina es lejana al promedio de la OCDE; c) la estratificación de los resultados educativos hace que un porcentaje importante de los estudiantes uruguayos no logren niveles satisfactorios de desempeño.

No se trata aquí de minimizar los planteos reseñados en el párrafo precedente, simplemente interesa destacar cómo los mismos se articulan en una lógica que solamente enfatiza los aspectos más críticos de la problemática, al estilo de las prácticas de escandalización señaladas por Steiner-Khamsi.

3 La visión de Eduy21 sobre los resultados de los jóvenes uruguayos en las pruebas PISA. Montevideo Portal, nota publicada el 4 de diciembre de 2019. Ver: https://www.montevideo.com.uy/Noticias/La-vision-de-Eduy21-sobre-los-resultados-de-los-jovenes-uruguayos-en-las-pruebas-PISA-uc737685. La nota también puede ser ubicada en la web de Eduy21, ver: http://eduy21.org/servlet/com.eduy.web.vernoticia?46.

4 El Dr. Renato Opertti ha sido consultor del BID, Cepal, Unesco, Unicef y el Banco Mundial y actualmente ocupa un cargo directivo vinculado al área de educación en la Universidad Católica del Uruguay.

b)Niveles de egreso de educación media

La valoración de los niveles de egreso de la enseñanza media logrados en el país constituye otro de los elementos destacados en las disputas establecidas en torno a la noción de crisis de la educación. Se trata de una temática en la cual el país ha tenido históricamente dificultades para lograr avanzar.

Una descripción adecuada de la evolución del fenómeno en los pasados cuarenta años puede encontrarse en el reporte elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2020). Según el informe, Uruguay pasó de un 32,2 % de su población entre 21 y 23 años con bachillerato completo en 2006 a un 42,7 en 2019. Esto evidencia un avance de un 10,5%. Si bien el porcentaje del año 2019 se ubicaba un 25,3% de la meta propuesta por la ANEP para ese año, es interesante tener en cuenta que:

> *Respecto a la evolución en el período 2007-2018, para el promedio de América Latina se observó un incremento anual medio de 1,96%. En Uruguay el incremento anual medio fue de 3,58%. Por lo tanto, para el período 2007-2018 el país presentó una evolución del egreso superior al promedio de América Latina, pero resultaba tan importante la brecha al inicio del período que en 2018 (aún con una tasa de crecimiento mayor) Uruguay se encontraba 21,2 puntos porcentuales por debajo del promedio de América Latina respecto al egreso de educación media* (INEED, 2020, p. 8).

Una vez más nos encontramos frente a una situación que muestra luces y sombras y que por tanto requiere de lecturas que den cuenta de esa complejidad. No obstante, en los planteos con mayor alcance mediático nuevamente se ubica la referencia a la situación crítica que se presentaría en el país en función de los niveles de egreso de la enseñanza media.

En este sentido, es llamativa la forma en la que se presentan los lineamientos y estrategias propuestos en el documento programático de la Administración Nacional de Educación Pública para este quinquenio, “Proyecto de Presupuesto

y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024" (ANEP, 2020), presentado por las nuevas autoridades de la educación uruguaya en 2020, puesto que por un lado muestran en muchos casos grandes continuidades con las políticas educativas desarrolladas en los períodos de gobierno anteriores, y por otro, se proclama la necesidad de una "transformación verdaderamente integral de la educación del país" (ANEP, 2020, p.129). También se formulan algunos cambios que, de la mano de las modificaciones legales impuestas por la Ley 19889 (LUC), pueden leerse como un giro en la concepción de educación y en particular un desplazamiento de la centralidad de su carácter público.

c)Resistencias y proselitismo docente

Otro de los elementos destacados que forman parte de la articulación que sostiene la crisis de la educación es la ubicación de los docentes como responsables de la situación. Esta responsabilización de los docentes se radica específicamente en los colectivos sindicales en los cuales estos se encuentran organizados. La forma en que esta caracterización de los docentes se ha estructurado se expresa en dos momentos, la construcción de los sindicatos docentes como opuestos a todo cambio en la educación, y la denuncia de las acciones proselitistas que asumirían los docentes identificados con las posiciones sindicales.

En lo que tiene que ver con el primer aspecto señalado, es interesante tener en cuenta una nota de prensa del año 2018 en la cual se presentaban las propuestas para la educación del think tank Eduy21[5]. Esta organización pregonaba un amplio acuerdo educativo sostenido en una propuesta programática presentada en mayo de 2018. Actualmente, varios de quienes fueron sus integrantes ocupan posiciones de primera línea en la gestión de la educación en Uruguay. Entre las actividades preparatorias de la presentación del mencionado documento, algunos referentes de Eduy21 brindaron una entrevista al diario El País. Allí se presentaron los principales ejes en función de los cuales la organización articulaba su propuesta. En el punto referido a las relaciones entre estas propuestas y los sindicatos de la educación, el articulista señalaba:

5 En 2018 Eduy21 presentó el «Libro Abierto: Propuestas para Apoyar el Cambio Educativo» en el que elaboran sus principales postulados para la educacuión uruguaya: http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf

> *No hay que ser clarividente para saber qué van a decir los sindicatos del plan de Eduy21.* ¿Elecciones de horas docentes por más de un año? ¿Q*ue los profesores de mayor edad tengan que ir a los centros de peor contexto? ¿Autonomía para los centros educativos? ¿Más poder para el Ministerio de Educación y Cultura? ¿Erradicación de la repetición? Es todo lo que ellos no quieren.*
> *Los expertos en educación que conforman Eduy21, sin embargo, ya saben que van a la guerra; pero también tienen confianza en que, esta vez, podrán ganarla* (El País, 2018).

Como puede apreciarse, el periodista hace suyo y reproduce el argumento que señala la oposición de los sindicatos docentes a un amplio abanico de propuestas de cambio en la educación uruguaya. Esto lo coloca en sintonía con sus entrevistados, quienes comparten el diagnóstico y comparan la situación a la que se verán enfrentados con una guerra. La metáfora bélica resuena sin dudas con fuerza en el lector. La formación discursiva cobra fuerza y una de las entrevistadas, la Dra. Adriana Aristimuño[6] es citada textualmente cuando afirma:

> *Ya veremos qué pasa con los sindicatos. Ya lo hablaremos. En Finlandia, que tanto hablamos de Finlandia, que tan admirable es su sistema, que tanto lograron trabajar con los sindicatos, lo que en realidad pasó fue que en la década del 70, cuando sentaron las bases del sistema educativo y de la sociedad finlandesa, las peleas con los sindicatos fueron a cuchillo. Acá no hay atajos* (El País, 2018).

En el párrafo siguiente, se agrega:

> *La especialista lo resume en una frase: "Si alguien tiene miedo a enfrentar a los sindicatos, está frito". Aristimuño cree que "se llegó a un punto donde el sistema de bloqueos es fenomenal, por eso estamos*

6 La Dra. Adriana Aristimuño ocupa la posición de Directora de Planificación Educativa de la gestión de la Administración Nacional de Educación Pública instalada en el año 2020. Previamente se desempeñó como investigadora en temas educativos de la Universidad Católica del Uruguay.

> *como estamos. Si no se trabaja no se pueden lograr resultados: hay que sentarse a trabajar, hay que arremangarse, hay que discutir y, claro, hay que confrontar"* (El País, 2018).

La caracterización de la posición que se supone asumirán los sindicatos de la educación, así como la referencia belicista al tipo de relación que se establecerá con ellos los ubica, sin dejar lugar a ningún tipo de dudas, en el lugar del enemigo a vencer. La radicalidad del antagonismo planteado tiende a producir la división del campo social en dos sectores radicalmente enfrentados, quienes se resisten a todo cambio y son por tanto responsables de la situación de la educación, y quienes son los abanderados del cambio desde su disposición a lograr transformaciones a través de la confrontación. Una oposición planteada de esta manera no deja lugar para posiciones intermedias, tampoco deja dudas acerca de a dónde se invita a posicionarse al lector. La confrontación que se propone no ubica a los docentes en una posición de adversarios políticos, ya que no les reconoce un proyecto político legítimo, sino que establece una disputa con ellos de orden moral. De este modo se produce discursivamente la imagen de un frente que genuinamente propone una mejora educativa y un cuerpo sindical que se resiste a ella por intereses corporativos. Esta es precisamente una operación pospolítica (Mouffe, 2009) en tanto anula el diálogo propiamente político y reduce el enfrentamiento a una confrontación entre el bien y el mal en la que el otro se descalifica moralmente.

La construcción de los docentes sindicalizados como enemigos tomó fuerza una vez instaladas las nuevas autoridades de la educación a través de la colocación, por parte de estas, del principio de laicidad como unos de los ejes centrales de las nuevas políticas educativas.

A esto refiere el segundo eje que mencionábamos al comenzar el presente apartado: la denuncia de acciones proselitistas por parte de los docentes. En un trabajo anterior (Martinis y Rodríguez Bissio, 2020) nos detuvimos extensamente en este punto y señalábamos:

> *La apelación al principio de laicidad como vector central en la construcción de las posiciones conservadoras también ha sido asumida por las autoridades de la educación. En este sentido, la resolución N°18 del Acta n°26 del Consejo Directivo Central de la ANEP del 20 de mayo de 2020, remite a la laicidad como uno de los principios rectores de la educación pública. Allí se cita la prohibición del proselitismo presente en el Estatuto del Funcionario Docente y se alude a una sentencia del año 2019 del Juzgado Letrado de lo Contencioso Administrativo en la que se consigna la laicidad como un sello inherente de la identidad Nacional; para luego resolver" "(...) que los Consejos de Educación y de Formación en Educación adopten las medidas necesarias para el retiro de toda la cartelería que atente contra los principios rectores de la educación* (CODICEN, 15/2020) (Martinis y Rodríguez Bissio, 2020, p. 171).

Así, un uso peculiar de la noción de laicidad forma parte de los ejes centrales referidos a la ofensiva conservadora que antagoniza con los docentes.

La alternativa glorificada

Como señalamos en el apartado inicial del presente texto, sostener que la educación está en crisis ha sido un recurso ampliamente utilizado en los debates sobre educación en diversos contextos históricos y sociales. Basta recordar, simplemente a modo indicativo, el famoso informe Coombs (Coombs, 1978), aquel que patrocinado por la UNESCO llamaba la atención acerca de la crisis mundial de la educación a fines de la década de 1970.

Como se desprende de los planteos realizados previamente, no adscribiremos aquí a la existencia de una definición única o esencial acerca de la idea de crisis de la educación. Sí nos interesa avanzar en dar cuenta de algunas particularidades de la crisis a la que se refiere el presente artículo.

Un punto clave en el esfuerzo de reactivación de la noción de crisis de la educación que estamos analizando tiene que ver con ubicar a su antagónico. ¿Cuál es la significación con la cual antagoniza la discursividad de la crisis? ¿Cuál es la discursividad ante la cual la perspectiva de la crisis se opone y que a la vez amenaza su propio sentido como articulación hegemónica?

En función del avance de un conjunto de trabajos de investigación y de textos que venimos produciendo en torno a esta temática (Martinis, 2019, 2020a y 2020c; Martinis y Rodríguez Bissio, 2020), entendemos que el significante "educación pública" es aquél que, con respecto al discurso de la crisis, cobra sentido.

Esto se respalda en el hecho que las posiciones discursivas que sostienen la idea de crisis ubican en la educación pública la responsabilidad por la situación que denuncian. Desde esa perspectiva, la crisis de la educación viene a denunciar el fracaso de formas de gobierno y de gestión propias del sistema educativo público construido en el país a partir de la reforma educativa producida en el último tercio del siglo XIX. En definitiva, de lo que se trata es de la caducidad de una forma de concebir la educación generada en el país a lo largo de un siglo y medio.

No en vano, ya en el año 1995 uno de los principales articuladores de la idea de crisis de la educación que venimos desarrollando, el filósofo Pablo Da Silveira, tituló un libro que publicó ese año como "La segunda reforma. Por qué necesitamos una enseñanza post-vareliana y cómo podemos ponerla en marcha" (Da Silveira, 1995). Seguir la producción de Da Silveira, así como la de otros autores (Opertti, 2019) y colectivos (EDUY21, 2018) que han abonado la discursividad de la crisis de la educación, permite ubicar la centralidad que han adjudicado a la educación pública en sus diagnósticos.

En sus trabajos, los tres ejes de escandalización que presentamos en el apartado anterior son explicados como consecuencias de dos factores problemáticos: las formas de gobierno y de gestión del sistema educativo uruguayo. El problema de gobierno tiene que ver con la dificultad para tomar decisiones por el carácter colegiado de los órganos de conducción de los subsistemas (inicial y primaria, secundaria y técnico profesional). Se entiende, a su vez, que este problema se ve agravado por la capacidad de incidencia que se otorga a los sindicatos

docentes. En lo que tiene que ver con la gestión, se identifican dificultades en las formas de organización de las políticas y de los centros educativos, las cuales se expresan en procesos de burocratización e ineficiencia que afectan la mejora de los aprendizajes. Desde la confluencia de estos aspectos vinculados al gobierno y a la gestión es que se explican los resultados educativos insatisfactorios y las dificultades de introducir cambios sustantivos en la orientación de las políticas educativas.

Un antecedente relevante que fundamenta y legitima esta perspectiva puede encontrarse en un informe que la OCDE realizó en el año 2016 acerca de la realidad educativa uruguaya (OECD, 2016). En este informe, se ubica como una de las recomendaciones a realizar a este país, la de repensar la gobernanza de la educación para facilitar la implementación de las reformas y mejorar el uso de los recursos educativos (OECD, 2016, p. 3), y en particular se establece que:

> *Otra prioridad para mejorar la gobernanza de la educación escolar en Uruguay es revisar la pertinencia de la coadministración institucionalizada con los docentes. Es conceptualmente discutible que un sistema de gobierno educativo tenga, entre sus administradores representantes de un grupo que claramente tiene intereses creados en el sistema. Dados los elevados riesgos que este enfoque supone para la neutralidad del desarrollo de la política educativa, el equipo de revisión de la OCDE recomienda su abandono.* (OECD, 2016: 28-29, traducción propia)

Estas recomendaciones se alinearon de manera clara con los sentidos que se venían generando sobre la educación uruguaya y su situación de crisis.

En lo que tiene que ver con la cuestión del gobierno, definida como *gobernanza* en estos textos, se identifican dos elementos puestos en debate, la tradicional autonomía de los entes autónomos de la educación en Uruguay y el lugar subordinado que ocupa el Ministerio de Educación en la definición de las políticas educativas, y la forma colegiada en que se dirigen los subsistemas educativos, con participación de representantes electos por los docentes.

En lo que tiene que ver con la gestión, esta es construida como ineficiente, centralizada y burocratizada.

En línea con la ubicación de las formas de gobierno y de gestión de la educación pública como responsables centrales de la crisis educativa, la construcción de alternativas en el marco del nuevo gobierno establecido en Uruguay desde el 1 de marzo de 2020 se organiza en función de cinco ejes, reubicación del MEC como ámbito conductor de la política educativa, procesos de concentración de poder y exclusión de los docentes en el gobierno de los subsistemas, introducción de lógicas de gestión privada en la educación pública, promoción del ingreso de actores privados internacionales en la educación, y re direccionamiento de fondos públicos para el financiamiento de instituciones privadas.

Un instrumento fundamental a los efectos de dar curso legal a la alternativa planteada estuvo dado por la presentación al Parlamento de un proyecto de Ley con carácter de urgente consideración. Este tipo de proyectos, cuya presentación es potestad exclusiva del Poder Ejecutivo, otorga al parlamento un plazo de 90 días para expedirse sobre el mismo. Si cumplido el plazo no hubiera una toma de decisión parlamentaria, se establece que el proyecto se considera aprobado. En el caso que nos ocupa, el proyecto fue discutido por el parlamento uruguayo entre los meses de abril y junio de 2020 y promulgada el 9 de julio con el Nº 19.889[7]. En otros textos nos hemos detenido a analizar los contenidos sobre educación de esta Ley (Martinis, 2020a; Martinis y Rodríguez Bissio, 2020), por lo que aquí nos centraremos en señalar los aspectos que específicamente dan forma a la alternativa que se glorifica en oposición a la crisis de la educación pública según los cinco ejes delineados en el párrafo anterior.

La Ley 19.889/20 otorga al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la competencia de elaborar los lineamientos de política educativa para cada

7 La Ley Nº 19.889 consta de un total de 476 artículos. Abarca diez temáticas: seguridad pública, servicios de inteligencia, educación, economía, empresas públicas, eficiencia del Estado, sector agropecuario, relaciones laborales y seguridad social, desarrollo social y salud, vivienda y modificaciones al Código Civil. La sección sobre educación consta de 79 artículos, derogando 11 y sustituyendo 59 de los 120 artículos que forman parte de la Ley General de Educación 18437, aprobada en el año 2008 durante el primero de los tres gobiernos de la fuerza política Frente Amplio que se sucedieron en el país entre los años 2005 y 2019.

período de gobierno[8]. Esto se encuentra en fuerte contradicción con la tradición constitucional uruguaya que señala que esta tarea es competencia del ente autónomo que dirige la educación pública[9]. Esta innovación va en la línea de ajustar fuertemente a la planificación educativa con las directivas generales emanadas de las autoridades gubernamentales.

Por otra parte, la Ley deroga los organismos colegiados que hasta la fecha gobernaban los diversos subsistemas en los que está organizada la educación primaria, media básica y superior y técnica en la educación pública. Dichos Consejos estaban conformados por tres miembros, uno de los cuales era electo por los docentes que desarrollaban funciones en el subsistema correspondiente. A través de esta innovación se produce un doble proceso de afectación del gobierno de la educación: por una parte se elimina la participación de representantes de los docentes y, por el otro, se concentra la capacidad de toma de decisiones en una sola persona. Resulta claramente apreciable que esta medida incide en el problema de la "gobernanza" así como en la reducción de los ámbitos de incidencia de los docentes organizados en espacios de toma de decisiones sobre la política educativa.

La Ley 19.889/20 también prevé la posibilidad de introducir compensaciones salariales a docentes como reconocimiento por el logro de metas establecidas en la política educativa. Complementariamente, la norma también habilita la posibilidad de que los directores de los centros educativos puedan tanto contratar como despedir directamente a docentes en función de su adhesión, o no, al proyecto educativo establecido en su centro. Ambos elementos, la fijación de remuneraciones en función del desempeño y la asignación de competencias gerenciales a los directores de los centros educativos, suponen componentes centrales que forman parte de las reformas educativas pro-mercado (Puello-Socarrás, 2008; De Lissovoy, 2013; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017; Parcerisa y Villalobos, 2020).

8 En otro artículo (Martinis, Rodríguez Bissio, 2020) ya hicimos referencia a cómo el otorgamiento al MEC de esta posición ha sido definido por Bordoli y Conde (2020) como la instauración de un régimen de "tutela ministerial" sobre la educación pública uruguaya.

9 Este ente es la Administración Nacional de la Educación Pública, ente autónomo consignado en el artículo 2020 de la Constitución de la República, encargado del gobierno, planificación, administración y gobierno de la educación pública no universitaria.

Las reformas pro-mercado contempladas en la Ley 19.889 también incorporan la apertura de la educación uruguaya al ingreso de instituciones educativas privadas del exterior a través de la flexibilización de algunas disposiciones que estaban contenidas en la Ley 18.437 de 2008.

La posibilidad de transferencia de fondos públicos para el desarrollo de iniciativas privadas completa el panorama de medidas que tienden a la construcción de una alternativa a la crisis de la educación pública. En este caso se trata de la profundización de algunas innovaciones incorporadas durante el período de gobiernos del Frente Amplio (2005 - 2019), como es el caso de la expansión de infraestructura educativa a través del mecanismo de "participación público - privada" y el desarrollo de una modalidad denominada "donaciones especiales" que hace posible la donación de empresas privadas hacia proyectos educativos a través del beneficio de exoneraciones fiscales. En otros trabajos hemos mostrado cómo esta última línea de política ha sido particularmente beneficiosa para el desarrollo de experiencias educativas privadas que son profusamente propagandeadas como alternativas a la educación pública en contextos de pobreza urbana (Martinis, 2020b; Martinis, 2020c).

En definitiva, la alternativa que se propone supone una serie de medidas que la colocan como la contracara de los componentes fundamentales descriptos como base del fenómeno de la crisis de la educación: concentración de competencias en el MEC vs. autonomía de los entes autónomos de la enseñanza; concentración de poder en actores políticos vs. participación docente; incorporación de lógicas de gestión propias del ámbito privado vs. burocratización pública; ingreso de actores privados internacionales vs. centralidad de la educación pública y bloqueo de iniciativas privadas extranjeras; financiamiento público de experiencias privadas vs. ineficiencia de uso de recursos en la educación pública.

En línea con la perspectiva conceptual que orienta el presente texto, es interesante señalar que lo que otorga sentido a la alternativa propuesta es su oposición radical con los elementos que constituyen la crisis de la educación. En otros términos, lo que el análisis nos muestra es el antagonismo llevado a un extremo tal que la identidad que se construye solamente puede ser entendida en tanto negatividad radical: la alternativa glorificada ES lo contrario a la crisis de la educación, ES lo que no es crisis.

Conclusiones: las disputas por la hegemonía y el futuro de la educación pública

Lograr ubicar a la idea de crisis de la educación descrita en los apartados anteriores como parte del sentido común de la sociedad uruguaya, fue sin duda un éxito político de los sectores conservadores - liberales. Como ya señalamos, el debate sobre la problemática educativa fue un eje relevante en las últimas campañas electorales, particularmente en la de 2019, produciendo un efecto significativo, aunque difícilmente cuantificable, en el resultado electoral.

La eficacia de esta estrategia de articulación hegemónica torna de interés indagar en sus procesos de producción a los efectos de dar cuenta de los momentos de decisión que sostienen las articulaciones que la generan. Si entendemos que toda instancia fundacional es producto de contingencias de carácter radical, mostrar las dimensiones *originarias de poder* en que se sostiene una cierta articulación hegemónica resulta un proyecto valioso desde una perspectiva posfundacionalista.

Por lo mencionado, nos ha parecido de interés en el presente artículo mostrar un camino a través del cual la noción específica de "crisis de la educación" que abordamos pueda ser re inscripta en un sistema de operaciones históricas que son, ni más ni menos, las bases a partir de las cuales es posible apreciarla en su carácter político. A su vez, apreciar el carácter político del significante crisis de la educación tiene que ver con ubicarlo en un campo de disputas hegemónicas por la organización de sentidos que estructuren, de algún modo favorable a ciertos intereses, el campo problemático de la educación.

Nuestro argumento ha partido de la base de ubicar al significante *crisis de la educación* como un punto nodal en el que convergen significaciones específicas, conformando una cadena significante. Como hemos pretendido mostrar, al menos tres componentes pueden ubicarse como claves en la estructuración de la discursividad acerca de la crisis educativa, malos resultados del país en evaluaciones estandarizadas de carácter internacional, insuficientes niveles de egreso a nivel de la enseñanza media, y las resistencias a todo cambio asumidas por los colectivos gremiales docentes, así como su promoción de prácticas proselitistas. Esta cadena significante, hegemonizada desde la lógica de la crisis educativa, sostiene una construcción de sentidos que necesariamente es

de carácter político. Este sentido, en tanto político, se inscribe en lógicas de antagonismo, formas de disputa por ocupar el centro de la escena de la educación.

El reconocer al antagonismo como estructurante del campo político supone asumir la imposibilidad de identidades plenamente estructuradas y autorreferentes. Toda identidad, en este campo, se construye en tanto negación de su antagonista. La imposibilidad de un sentido pleno implica que las identidades políticas solamente pueden aspirar a esa plenitud en tanto negación de su oponente. Por tanto, aquello que galvaniza una identidad política es su posición con respecto a una identidad antagónica. Está claro que lo que galvaniza es también lo que amenaza, ya que impide una constitución plena y se cierne como una sombra que acecha permanentemente. De esto tratan, precisamente, tanto los elementos de escandalización como los de glorificación que se generan en torno a la noción de crisis educativa.

El éxito de la articulación hegemónica que se estructura en torno al punto nodal crisis de la educación radica en que parece no antagonizar con nadie, sino simplemente dar cuenta de una situación definida objetivamente. Retomando un concepto muy en boga en ciertas posiciones acerca de la construcción de conocimiento en las ciencias sociales, podría decirse que es objetiva en tanto está construida sobre la base de *evidencia*. Desde la perspectiva conceptual que orienta nuestro trabajo, la pretensión de totalidad del discurso acerca de la crisis de la educación es la que nos advierte acerca de su carácter ideológico. En términos de Laclau:

> *Lo ideológico no consistiría en la falsa representación de una esencia positiva, sino exactamente en lo opuesto: consistiría en el no reconocimiento del carácter precario de toda positividad, en la imposibilidad de toda sutura final. Lo ideológico consistiría en aquellas formas discursivas a través de las cuales la sociedad trata de instituirse a sí misma sobre la base del cierre, de la fijación del sentido, del no reconocimiento del juego infinito de las diferencias. Lo ideológico sería la voluntad de totalidad de todo discurso totalizante. Y en la medida en que lo social es imposible sin una cierta fijación de sentido, sin el discurso del cierre, lo ideológico debe ser visto como constitutivo de lo social* (Laclau, 1993: 106).

Resulta claro que el carácter ideológico del discurso no remite a una voluntad de engaño o a la existencia de una falsa conciencia de parte de ciertos sujetos sociales. De lo que se trata aquí es de un intento, siempre vano en última instancia, por dotar de un sentido a lo social. Ello no quita que los intentos por fijar sentidos siempre respondan a la existencia relaciones de fuerzas entre perspectivas diferenciadas que intentan dar UN sentido particular a ese cierre. Lo que hemos pretendido argumentar es que la forma en que se construye la idea de crisis de la educación sobre la que venimos trabajando, muestra el intento de sectores liberales y/o conservadores por cerrar el discurso educativo de modo tal que refleje sus posiciones político-pedagógicas.

Es por lo dicho que sostenemos que el acto de instituir a la crisis de la educación como expresión verdadera y evidente de la situación educativa, constituye el momento culmine de la sedimentación del discurso liberal / conservador. Como planteamos previamente en este mismo artículo, podríamos señalar que se trata de la encarnación del momento pos político (Mouffe, 2009), en tanto pretende anular el debate político y reducir todas las alternativas posibles a una sola, esencialmente valedera.

La hipótesis central de posfundacionalismo, aquella que señala tanto la imposibilidad como la necesidad de toda fundación, nos ubica en una perspectiva desde la cual de construir la pretensión de totalidad del discurso de la crisis. Lógicamente, negar la posibilidad de un fundamento único y necesario, a la vez que señalamos la necesidad de existencia de *algún* fundamento, nos lleva a sostener la idea de fundamentos contingentes (Butler, 1992).

La ausencia de un fundamento de la sociedad, y a la vez la permanente necesidad de intentar ubicar uno, se encuentran en la base de esta diferenciación entre lo político y la política característica de una perspectiva posfundacionalista. Asumir la imposibilidad de constitución plena de la sociedad nos permite apreciar todo esfuerzo por fijar un fundamento como una intervención política sobre un campo indecidible. Avanzar en este sentido permite estar bajo apercibimiento de los efectos de intervenciones retóricas que buscan convocar ese fundamento bajo fórmulas como “las cosas siempre han sido de este modo” o “todos sabemos que las cosas son de esta forma”. Precisamente, la eficacia de operaciones retóricas de este tipo es la que a permite la generación de una apariencia de cierre o

completamiento de la sociedad en momentos de vigencia de discursividades fuertemente sedimentadas.

El trabajo que hemos realizado en el presente artículo ha ido en el sentido de llamar la atención acerca de la necesidad de repolitizar lo educativo, en tanto movimiento que haga visible la naturaleza indecidible de las alternativas y su resolución a través de relaciones de poder (Marchart, 2009, p. 189). Esto implica entender tanto el discurso de la crisis de la educación como las alternativas glorificadas como parte de formas sedimentadas de objetividad, a través de las cuales se consolida una articulación hegemónica. En tanto hegemónica, esta construcción se apoya en procesos de rutinización y olvido de los orígenes que parecen ubicarla en el lugar de lo cierto y de lo que se encuentra más allá de las relaciones de poder que estructuran el campo sobre el que se asienta.

Re politizar implica hacer visibles estas relaciones de poder y los modos en que impactan en la construcción de un orden social, no para colocar otra versión en su lugar, sino para favorecer procesos de reactivación en el campo educativo a través de la destilación de sentidos instituidos.

Ubicarnos desde la perspectiva enunciada nos lleva a llamar la atención acerca de que el futuro de la educación pública está en disputa permanente, no depende del despliegue de ninguna esencia fundante y es centralmente del orden de la política y de las disputas por la construcción de órdenes hegemónicos.

Bibliografía

ANEP (2018). PISA 2018. Resumen Ejecutivo. Montevideo: ANEP.

ANEP (2020). Plan de Desarrollo Educativo. Montevideo: ANEP.

BALL, S. (2020). "Prólogo. La educación y la tiranía de los números". En: MONARCA, H. (2020) Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Madrid: UAM.

BERLINER, D. (2011). "The context for interpreting PISA results in the USA: Negativism, chauvinism, misunderstanding, and the potential to distort the educational systems of nations." En: PEREYRA, M;

KOTTHOFF, H-G; COWEN, R (2011) PISA Under Examination. Rotterdam: Sense Publishers.

BERLINER, D. (2020). "The Implications of Understanding That PISA Is Simply Another Standardized Achievement Test." En: FAN, G. y POPKEWITZ, T. (eds.). (2020) Handbook of Education Policy Studies, https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_13

BORDOLI, E. y CONDE, S. (2020) "El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial". En: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21.

BROWNLEE, J. (2013) "Elite power and educational reform: An historiographical analysis of Canada and the United States". En: Paedagogica Historica, Vol. 49, No. 2, 194–216, http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.709523

BUTLER, J. (1992). "Contingent Foundations: Feminism and the Question of "Postmodernism"." En: BUTLER, J. y SCOTT, J.W. (1992). Feminst Theorize the Political. New York: Routledge.

CARABAÑA, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas. Madrid: La Catarata, 2015.

COALICIÓN MULTICOLOR (2019). Compromiso con el País, Montevideo.

COOMBS, P. (1978). La crisis mundial de la educación. Península: Barcelona.

DA SILVEIRA, P. (1995). La segunda reforma. Montevideo: Fundación Bank Boston.

DELEUZE, G. (2010) "Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle". En: Conversações.São Paulo: Ed. 34.

DUFRECHOU, H. et al. (2019). El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: Internacional de la Educación.

EDUY21 (2018). Libro Abierto: Propuestas para Apoyar el Cambio Educativo. Montevideo. Disponible en: http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf

EL PAÍS (2018). "Rompan todo: el plan de Eduy21 para la educación". Entrevista a Adriana Aristimuño, Fernando Filgueira, Marcelo Martínez y Virginia Piedracueva publicada en la edición del día 8 de abril de 2018 en el diario El País de Montevideo. Disponible en: https://www.elpais.com.uy/que-pasa/rompan-plan-educacion.html

FONES-WOLF, E. (1994) Selling Free Enterprise: The Business Assault on Labor and Liberalism, 1945–1960. Chicago: University of Chicago Press.

INEED (2020). Mirador Educativo. Reporte Temático No. 6. 40 años de egreso de enseñanza media en Uruguay. Disponible en https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf

LACLAU, E. (1993). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.

---------- (1998). Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía. En: Mouffe, Ch. (Comp.). Deconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós.

DE LISSOVOY, N. (2013) "Pedagogy of the Impossible: neoliberalism and the ideology of accountability." En: Policy Futures in Education. Volume 11 Number 4 2013 http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.423

MARCHART, O.(2009). El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MARTINIS, P. (2019). Modelos educativos privatizadores y disputas por el derecho a la educación. En: SERPAJ. Derechos humanos en el Uruguay. Informe 2019. Montevideo: Tradinco.

MARTINIS, P. (2020a). "Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta". En: Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e77559, 2020 , p. 1-24.

MARTINIS, P. (2020b). "Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la "educación pública de gestión privada" en Uruguay." En: FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 17, 2020. Descargar en: https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105861/58622

MARTINIS, P. (2020c). "El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década". En: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015446, p. 1-24, 2020. Descargar en: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15446

MARTINIS, P. y RODRÍGUEZ BISSIO, G. (2020). "Ofensiva conservadora y educación en Uruguay." En: Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.3, p. 155-180, set./dez., 2020

MÁRQUEZ, M. (2018). Pruebas PISA en Uruguay: análisis de las configuraciones discursivas que se producen sobre los resultados. Tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política Promoción: 2016 - 2018, FLACSO Uruguay, diciembre de 2018.

MOUFFE, C. (2009) En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

OECD (2016). Reviews of School Resources: Uruguay 2016. OECD Publishing, Paris. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en

OPERTTI, R. (2019). Miradas educativas desde la comarca y el mundo. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

PARCERISA, L. y VILLALOBOS, C.. (2020). "Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE." En: Revista Izquierdas. 49, marzo 2020 Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2020/222284/Parcerisa_Villalobos2020.pdf

PUELLO-SOCARRÁS, J. (2008). Nueva gramática del neo-liberalismo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

PUIGGROS, A. (1994) "De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos", En: Cuadernos de Marcha, Año III, Nº 27, pp. 35 - 39. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6265/Puiggr%C3%B3s%2C%20Adriana%20N%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SÁNCHEZ, E. Y OROÑO, M. (2019). "Mercantilización y privatización, Análisis Político del Discurso." En: DUFRECHOU, H. et al. El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: Internacional de la Educación.

SJØBERG, S. (2015). "PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications." En: Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2015, 11(1), 111-127.

STEINER-KHAMSI, G. (2003) "The Politics of League Tables". En: Journal of Social Science Education, [s.l.], v. 2, n. 1,

SZKUDLAREK, T. (2007). "Empty signifiers, education and politics." En: Stud Philos Educ (2007) 26:237–252, DOI 10.1007/s11217-007-9033-7.

TRAVERSINI, C. Y BELLO, S. (2009). "O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar". En: Educação & realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M. Y FONTDEVILA, C. (2017). La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación.

Pablo Martinis: Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Política y Sociedad**.** pablomartinis@gmail.com

Gabriela Rodríguez Bissio: Magíster en Políticas Públicas y Formaciòn Humana por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro**.** Docente asistente en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje**.** gabriela.rodbis@gmail.com

Visiones y tensiones sobre el Estado, las políticas públicas y la educación en Venezuela

Samuel H. Carvajal Ruiz
Recibido Septiembre 2021
Aceptado Octubre 2021

Resumen

El ensayo con pretensiones panorámicas discurre críticamente sobre la metamorfosis de las políticas públicas educativas en Venezuela durante las últimas décadas, enfatizando en las construcciones discursivas situadas en las tensiones entre la preservación garantista de las conquistas educativas, herencia del Estado del Bienestar expresión del Estado social de derecho y el programa neoliberal que permea un sólido relato basado en la idea de la libertad, con la mercantilización de la educación que materializa las finalidades culturales y políticas del modelo. En este trayecto se sintetizan momentos del decurso histórico educativo del país, resaltando algunos matices de las ideas fuerza que gobernaban los relatos que perfilaban el desmontaje de las políticas educativas basadas en la inclusión y gratuidad, bajo los argumentos de la pérdida de la calidad, la recuperación de la capacidad de gestión del sistema y, de manera especial, el de la "libertad de elección". Finalmente, se describen analíticamente los rasgos definitorios de este tiempo venezolano en el que se combinan dos eventos catastróficos: la política unilateral y coercitiva de sanciones y bloqueos y la pandemia por la propagación de la Covid – 19, y sus efectos en la coyuntura actual.

Palabras clave: Políticas públicas – Estado – Neoliberalismo – Educación - Políticas coercitivas

Visions and tensions on the State, public policies and Education in Venezuela

Abstract

This essay with panoramic pretensions critically discusses the metamorphosis of educational public policies in Venezuela during the last decades, emphasizing the discursive constructions located in the tensions between the guaranteeing preservation of educational conquests, inheritance of the Welfare State, expression of the social State of right and the neoliberal program that permeates a solid story based on the idea of freedom, with the mercantilization of education that materializes the cultural and political purposes of the model. Along this path, moments of the historical educational course of the country are synthesized, highlighting some nuances of the ideas that governed the narratives that outlined the dismantling of educational policies based on inclusion and free education, under the arguments of the loss of quality, the recovery of the system's management capacity and, especially, that of the "freedom of choice". Finally, it analytically describes the defining features of this Venezuelan time in which two catastrophic events are combined: the unilateral and coercive policy of sanctions and blockades and the pandemic due to the spread of Covid-19, and its effects on the current situation.

Key Words: Public policies – State – Neoliberalism – Education - Coercive policies

Crisis del Estado, gobernabilidad y políticas públicas en un mundo convulsionado

El momento que nos asiste convoca a considerar analíticamente los rasgos que caracterizan a la actual coyuntura, en un contexto signado por una profunda emergencia humanitaria producto, fundamentalmente, de la no menos grave crisis civilizatoria que sacude al mundo. Este fenómeno, parafraseando a Marx, pone en evidencia los problemas estructurales del sistema capitalista, al tiempo que revela la lógica de depredación tanto, sobre la naturaleza como en las condiciones de vida de las sociedades y de los seres humanos, profundiza la brecha de las desigualdades y la pobreza en el mundo (Carvajal Ruiz, 2021).

Esta situación tiene especial repercusión en los mecanismos políticos empleados para garantizar la "gobernabilidad", sobre todo, en un contexto caracterizado por la precariedad política del momento histórico actual. Este hecho viene determinado por la crisis de la figura del Estado moderno que se expresa en sus posibilidades de incidencia institucional e influencia, en su cometido como regulador político de la sociedad. Esa conjura de intereses, recordando a Engels, que es el Estado convertido en nuestro tiempo en expresión de lo "público", del orden institucional que concita los intereses (hegemónicos) de la sociedad, deriva en un proceso de rupturas que, según Fukuyama, son producto de sus contradicciones respecto a su "tamaño" y "fuerza" (Fukuyama, 2004), hoy en entredicho.

Cabe recordar que en 1973, cuando el economista James O'Connor anuncia el advenimiento de una crisis fiscal de gran envergadura (O'Connor, 1981), con ello atisbaba una grieta sobre la cual hurgaría el neoliberalismo para dinamitar desde dentro los cimientos del Estado del Bienestar y con ello la propia arquitectura del, hasta entonces conocido "Estado Moderno", en su expresión como "Estado social".

Así mismo, se deben acotar dos fenómenos articulados entre sí como expresión de una época, que se suceden en el proceso de metamorfosis del Estado hacia una versión de éste, con un perfil social que deriva en la configuración del *Estado social*. Por una parte, el desarrollo del capitalismo como proceso dialéctico del liberalismo político – ideológico, expresión espiritual de una emergente civilización y con ello, como segundo aspecto, la primera revolución industrial de la mano de otros desarrollos en los ámbitos de la ciencia, la técnica y de las tecnologías. En el trasfondo de estas evoluciones, emergen nuevas demandas políticas, sociales y culturales; y las exigencias para gobernar que evidencian las complejidades en las relaciones de poder en un sistema político específico (Mascareño, 2010).

Hermann Heller sienta las bases teóricas del Estado social de derecho a partir de la lectura de la realidad alemana de la década de los años '30, inmersa en una profunda crisis política, económica y social, en las tensiones derivadas de las aspiraciones autoritarias del nazismo en crecimiento y la irracionalidad del sistema capitalista. Propone que el Estado debe cumplir un papel regulador de la economía y que, en vez

de renunciar a las virtudes de la institución, debe más bien reforzarlas, dotándolo de contenido económico y social, garante del bienestar colectivo, como forma de salvar los patrimonios de la civilización (Heller, 2014).

Otro momento importante en esta evolución son los consensos derivados a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, de donde se desprendieron los acuerdos políticos que condujeron a la reconsideración del sentido y funcionamiento del Estado. El caso de Inglaterra es muestra de ello, cuyos acuerdos políticos en el seno de esta sociedad estuvieron dirigidos a "…*mejorar la capacidad del gobierno de incrementar el crecimiento económico y garantizar la calidad de vida*" (Mascareño, 2010, p. 23).

Este proceso evoluciona en Inglaterra en el conocido Estado del Bienestar (*Welfare State*), como derivación del Estado social de derecho. En este sentido, Mascareño a partir de los aportes de Nirmala Rao sostiene que:

> *…asumió, en esta nueva visión, que el Estado tenía la responsabilidad de proveer un amplio rango de servicios sociales con miras a asegurar un estándar creciente de cuidado para todos los ciudadanos* (Ídem, p. 5).

De esta manera, el Estado se ubica en la centralidad de los procesos esenciales de funcionamiento de las sociedades, cumple el papel de decisor público, en formulador de los movimientos estratégicos que debe dar la nación mediante, fundamentalmente, el despliegue de las políticas públicas. En definitiva, la entidad ejecutiva del Estado, su institucionalidad presente en los pliegues de la vida pública.

Este proceso trae consigo un fuerte movimiento teórico, de debate, en el campo de las ciencias políticas que redundó en las formas de decisión públicas; además, derivó en profundas transformaciones en la praxis política con la emergencia de las políticas públicas como espacio de actuación e instrumento de realización teórica y práctica de lo público.

La crisis del Estado social de derecho que se vislumbra entonces es la que diagnostica y analiza O'Connor, descrita a continuación de la siguiente manera:

> *...la crisis fiscal del Estado, establecía que ella era producida porque las instituciones políticas de las sociedades capitalistas, se encontraban sobrecargadas por las demandas de las masas, a las que o bien no se les podía dar satisfacción por la falta de recursos, o se pagaba un precio demasiado costoso que afectaba a las instituciones de esta sociedad* (Rodríguez Chailloux, 2008, p. 10).

En este contexto cobra fuerza el relato de la ingobernabilidad y el de falta de legitimidad de los regímenes políticos vigentes. De allí que la agenda política que se desprende del proceso de rupturas tiene como ejes fundamentales, por una parte, el cuestionamiento sobre el funcionamiento del Estado y de sus instituciones, así como el marco de garantías que ofrecía; por tanto, se cuestiona hasta qué punto la actual institucionalidad puede cumplir con las demandas crecientes de la sociedad y, como elemento sustantivo de la propia legitimidad política del sistema, se cuestiona también el sentido de la democracia, su pertinencia y funcionalidad; es decir, en el centro de la diana se coloca el "desempeño de la democracia".

La puntilla a este proceso desintegrativo del Estado social la asesta el Informe de la Trilateral titulado: "La crisis de la democracia. Informe sobre la gobernabilidad de las democracias", publicado el 1975, bajo las firmas de Samuel Huntington, Michell Croizier y Joji Watanuki, que compartiendo el diagnostico de O'Connor, afirmaban que dicha crisis era producto de una "ciudadanía corrompida" surgida de la impronta del Estado social, desviando de esta manera la esencia del asunto: las condiciones del trabajo.

La impugnación al papel de Estado producto de esta crisis de legitimidad se expresa desde dos perspectivas. La primera por omisión, ya que se le exige unas atribuciones y responsabilidades que desatiende. Por otra parte, la denuncia de los que adversan su función tradicional, sobre su tamaño y mediación omnipresente en diferentes ámbitos de la sociedad. Se cuestiona la forma de gobernar, es decir, la organización del sistema político y las consecuencias e impactos de las políticas implementadas hasta entonces.

Sin embargo, en el trasfondo de este debate estaba la necesidad de colocar, aún más, al Estado al servicio del capital, en medio de una crisis profunda de legitimidad que bien describe Monedero (2012) cuando sostiene que:

> *La disparidad entre las exigencias populares y la capacidad estatal para satisfacerlas sólo podía solventarse reduciéndose las exigencias o aumentando la capacidad de realización del Estado. Por una parte, desmantelar el sector público, desregular la economía y remercantilizar el mundo laboral, además de influir intelectualmente en la sociedad con el fin de controlar el flujo de valores alternativos, sin olvidar entregar a algunas instituciones que estuvieran por encima de los partidos Tribunales Constitucionales y grupos de expertos, la tarea de filtrado de las demandas* (Pp. 291 – 292).

Se trató de una reconversión del Estado, no de su desaparición, dirigida a la transformación del Estado social prexistente durante la primera mitad del siglo XX, hacía formas organizativas institucionales regidas por los poderes corporativos, una institucionalidad pública alineada a esas ambiciones e intereses; por tanto, era imprescindible acelerar transformaciones en la organización internacional del trabajo y favorecer una mayor circulación y rentabilidad de los capitales financieros, fundamentalmente, para lo cual era necesario acelerar procesos de desregularización creando nichos de confort jurídico que facilitara el desarrollo de este proceso. Se trataba, en palabras del autor antes citado de:

> *…un modelo de modernización que no era sino la rearticulación política mundial al servicio de la hegemonía norteamericana* (Ídem, p. 293).

Este giro de tuerca centra la acción en las políticas públicas y en los marcos normativos que las regulan, privilegiando la regresión sistemática de sectores claves, tales como el de la salud y la educación. Desde los años 80 del siglo pasado dicho proceso ha sido incesante.

El despliegue reformista desde entonces ha permitido perfilar una educación a imagen y semejanza de un modelo cultural cimentado en la libertad de elección,

pero de las mercancías; que, como espejismo, oculta los procesos expropiación colectiva de conquistas fundamentales en este sector. Este fenómeno se ha visto en su evolución a través de las denominadas generaciones de políticas educativas inscritas en las reformas realizadas el siglo pasado, entre los años 80 y 90 en América Latina.

El preámbulo al Consenso de Washington ya avizoraba el énfasis de una serie de reformas de mayor calado, las cuales estaban dirigidas a modificar las reglas institucionales de los Estados Nación (reformas del Estado), con ello la preparación de las economías periféricas a las condiciones emergentes impuestas por la globalización capitalista, que tuvo como aspecto central las reconversiones industriales cuya conclusión consistía en alinear los sistemas productivos nacionales a las lógicas del globalismo neoliberal fundamentado en la libre circulación de mercancías, materiales e inmateriales y a una intensiva especulación financiera.

Para este propósito, era fundamental ajustar los sistemas educativos a las necesidades del capital. Como consecuencia de este proceso se derivaron las reformas educativas y sus finalidades conocidas hasta entonces. En este sentido, a mediados de los años ochenta se impulsan las primeras reformas de este calado, cuyos ejes principales giraban en torno a impulsar cambios de fondo, estructurales, en la prestación de servicios sociales y educativos, mediante el conocido proceso de transferencia de la gestión administrativa de los Estados centrales hacia las regiones y provincias. De esta manera, se dinamita el rol centralista en la ejecución de la política mediante la fragmentación del sistema educativo y éste pasa al control regional. Esta primera operación fue de la mano del argumento de la búsqueda de eficiencia de los sistemas en cuanto a su funcionamiento para atender los problemas de cobertura y accesibilidad a los mismos.

Un segundo eslabón en este proceso, que se observa a partir de la década de los 90, lo representaron las políticas dirigidas a mejorar la calidad educativa. Éstas tuvieron con énfasis fundamental los cambios curriculares, la incidencia en las prácticas pedagógicas y en la producción del libro escolar con la participación de los monopolios en el sector, así como, una supuesta inversión en infraestructura escolar. En este marco se introducen las lógicas eficientistas del desempeño

escolar y el relativo al trabajo profesional de los docentes, mediante procesos de evaluación.

En esta secuencia, un tercer movimiento reformista, también desplegado durante la década de los años 90, tiene como centro la escuela. Este hecho se traduce en las políticas dirigidas a promover la "autonomía" de los centros educativos, privilegiando "los resultados" y la "rendición de cuentas". Se devela entonces un nivel más en el desmembramiento del sistema y se pone en evidencia la lógica eficientista que se imprime a la escuela como expresión del paradigma privatizador de la educación. En este proceso autonómico de la escuela, se argumenta que la finalidad de este nuevo giro que involucra a la institución escolar se explica a partir de la necesidad de generar un nuevo vínculo entre la sociedad, el trabajo y la educación.

Antecedentes, problematización y particularidades del caso venezolano

El final de la segunda década de este siglo estuvo marcado por una serie de convulsiones y giros en la agudización de la crisis a escala planetaria, cuyos factores coadyuvantes encuentran explicación en la dinámica impredecible que caracteriza al sistema- mundo capitalista gobernado por el imperativo neoliberal. Este énfasis deja al descubierto una serie de fragilidades que se saldan con la recurrencia, cada vez en periodos más cortos, de una nueva crisis que materializa los nuevos ajustes del capital sobre el trabajo, en detrimento de este último. Esta situación de crisis permanente impuesta por la lógica del capital neoliberal, según Boaventura de Sousa Santos (2020), cumple una doble función, justificar la acelerada concentración de capital y boicotear las políticas dirigidas a prevenir una catástrofe económica, en este caso.

Como relato recurrente se difunde el mensaje de ser la única alternativa ante los problemas generados por el sistema. El condicionante anterior se erige como imperativo relativo al abordaje de este asunto en el contexto venezolano que implica una reflexión situada sobre el decurso histórico de la realidad política, económica y social del país en el entretiempo del siglo pasado hasta las primeras décadas del actual.

Desde mediados del siglo pasado el contexto venezolano tuvo como rasgo característico un complejo mapa en el que se acentúan las contradicciones en el seno de la sociedad, en torno a la implementación de la agenda neoliberal ajustada a las directrices del Consenso de Washington y su impugnación al papel del Estado, interrumpida por los acontecimientos de 1989 y de 1992, y que produjeron, con diferentes matices, reacciones populares y cívico militares, contrarias al programa de este tipo de ajuste. Tales expresiones de rechazo a las políticas neoliberales configuraron en su momento, las reacciones suscitadas en diferentes países de la región al nuevo imperativo programático del capital en América Latina.

Este esquema programático neoliberal tuvo, básicamente, tres aristas: una que apunta hacia el reformismo institucional, es decir, a cambiar funciones del Estado y despojarlo de otras para facilitar su anclaje en el esquema político, administrativo y jurídico emergente. Como segunda dimensión, también comprendida en el proceso reformista, dirigida a desmembrar a la educación (aunque en realidad se trataba, también, de otras políticas esenciales como la salud, entre ellas) como responsabilidad del Estado e incorporar una lógica más corporativa asociada con los relatos de una nueva cultura de la escuela venezolana. Y como tercera arista, fundamento de todo este entramado, crear las bases culturales y materiales para insertar al país a la dinámica de la globalización neoliberal en alza, como expresión de las tensiones entre el capital y el trabajo en un contexto de redefinición de la división internacional del trabajo.

En este sentido, se puede afirmar que, entre las dimensiones de ese proceso, quedó en vilo uno de los pilares del programa: la reforma institucional del Estado venezolano. En esencia, se trataba de seguir el esquema preconcebido, impulsar la descentralización, fragmentar su capacidad de participación, regulación e incidencia, como entidad fundamental en el despliegue de las políticas públicas esenciales para el desarrollo del país.

En esencia, se trata de un movimiento que ocurre de manera general en la región, dirigido a alinear la institucionalidad pública a los designios del capital y su cultura emergente: el neoliberalismo, y a desplazar la precaria institucionalidad lograda por el modelo de Estado social de derecho, estructura institucional sobre la que descansaba la política del Estado del Bienestar.

En el caso venezolano, los analistas de la época argumentaban que este fenómeno era inevitable debido, fundamentalmente, a la crisis institucional que se puso de manifiesto a partir de la década de los 80, en que se detectaba como único factor causante de tal problema: la crisis del modelo rentista petrolero que, entre otras consecuencias, impedía cumplir con los compromisos de la deuda externa.

De hecho, Miriam Kornblith (1996) señala al respecto que:

> *Ello resultó de la combinación de varios procesos. De un lado, la inestabilidad y tendencia al decrecimiento de los precios en el mercado petrolero, y de los patrones de oferta y demanda internacional de hidrocarburos. Por otro lado, del incremento y complejización de los compromisos económicos y sociales del Estado venezolano. Finalmente, el crecimiento de la población y de sus consecuentes necesidades, también tornaron insuficiente el aporte petrolero* (p. 17).

Cabe rescatar de lo anterior, el señalamiento que hace Kornblith respecto al incremento y complejización de los compromisos económicos y sociales del Estado, en cuya frase queda de manifiesto sutilmente el asedio de los organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), hacia la institucionalidad del país con el ariete de la deuda externa como instrumento de extorsión dirigido a doblegar la razón soberana del Estado.

Pero también revela, el consenso de las élites nacionales respecto al argumentario justificativo de las políticas fondomonetaristas que en ese momento marcaban una tendencia hegemónica en todas las sociedades de la región. Sin embargo, los efectos de tales políticas durante la década de los 80, aun sin formalizar un "plan de ajustes", sino producto de la aplicación de medidas focalizadas al "funcionamiento de la economía", pero siguiendo el rigor neoliberal quedaron en evidencia, según destaca Miguel Ángel Lacabana (1990), quien resume que:

> *La caída de los ingresos externos, el pago de la deuda externa y la fuga de divisas impulsan la toma de medidas de ajuste económico que tienen su centro en la política cambiaria. Este ajuste tiene profundas repercusiones sobre el mercado de trabajo y sobre la distribución del ingreso de las familias* (p. 205).

Un fenómeno que emerge con fuerza producto de este proceso es el incremento de la informalidad y precariedad laboral. Otra consecuencia directa de estas políticas focalizadas de corte neoliberal fue el creciente empobrecimiento de las familias, dejando un panorama que describe el autor de la siguiente manera:

> *Ahora abundancia y pobreza se ligan a la lucha distributiva, que cada vez se toma más desigual en términos de la fuerza económica y sociopolítica de los sectores sociales. De un lado, tenemos una burguesía enriquecida en base a la expropiación del Estado por la vía de la apropiación de la renta actual y futura, que presiona constantemente por incrementar los niveles de precios y mantener altos márgenes de ganancias junto con poner en cuestionamiento el tradicional modelo distribucionista del Estado y su injerencia en la regulación económica y, por otro lado, una población asalariada y/o cuentapropista o autoempleada que pugna por encontrarle viabilidad a las estrategias de sobrevivencia desplegadas para hacer frente a la crisis* (Pp. 211 – 212).

Los impactos de este tipo de políticas en la sociedad venezolana desde los inicios de la década de los años 80 son del reconocimiento general; de hecho, el elemento cuestionado era el modelo rentístico petrolero. Pero, en cuanto a las posibles formas de encarar el asunto de sustitución de este modelo, no se propusieron alternativas, había una sola: los planes de ajuste estructural fondomonetaristas. Es decir, un industrialismo basado en la precariedad laboral y de carácter meramente especulativo financiero y fiscalista. Este aspecto tiene dos valencias que se tradujo en programas impositivos a las mayorías y, atendiendo a una de las directrices de los paquetes de ajustes: la relajación tributaria para los capitales y mercancías.

La expresión de este panorama en el plano de las políticas educativas tuvo varias manifestaciones. Pero la principal, focalizó el ideario de la masificación escolar (o "política de puertas abiertas") que toma impulso en décadas anteriores con el respaldo de la inversión petrolera apuntalando las políticas públicas. De acuerdo con Bronfenmajer y Casanova (1982) esta política:

> *...favorecieron una escolarización masiva de segmentos medios sin tradición cultural: comerciantes, empleados del estado, pequeños propietarios rurales, inmigrantes. De todo ello tenemos que la escolarización masiva en Venezuela favoreció a grupos urbanos en formación* (p. 43).

Este espejo lejano nos coloca en la imagen de la política educacional del momento, con un perfil transversal, de incorporación de sectores históricamente alejados de los circuitos de la escolarización, incluidos ahora al proceso educativo; que construye un imaginario colectivo en el que se asocia el progreso, movilidad y ascenso social con la consecución de la titulación universitaria (Bronfenmajer y Casanova, 1982, p. 43).

Sin embargo, el quiebre de este modelo masificador que comienza a mostrar los primeros síntomas de agotamiento a comienzos de los años 80, viene asociado con el proceso de desinversión generalizada en políticas públicas, que se expresa en este caso, en las prioridades de un Estado abocado ahora a canalizar el ingreso hacia el pago de la deuda externa, mitigando el énfasis redistributivo de otrora y que tiene un marcado impacto regresivo en la política social y, de manera, particular en la educación pública.

Los precitados Bronfenmajer y Casanova (1982) concluyeron que, entre las causas que generaron esta situación, se destaca el proceso de expansión educativa:

> *...en el estilo de puertas abiertas, entraña un agotamiento de los modos de financiamiento, esencialmente de base pública. El nuevo rol económico del estado en la acumulación y en la reproducción ampliada, exige un replanteamiento de las funciones redistributivas y de las tendencias del gasto social lo cual implica una contradicción con la permanencia del estilo educativo* (p. 43).

Corresponde aquí significar, que se trata de una ruptura del pacto constitucional de 1961, que enarbolaba, aunque de manera menos visible que en el texto constitucional de 1999, la doctrina del Estado docente. Por tanto, este quiebre se expresa en una progresiva desinversión de la educación pública dejando el espacio abierto a la proliferación de centros de educación privada o semi privadas (o concertadas) y a otro tipo de actuaciones en el sector, que aleja a la institucionalidad pública del papel rector sobre la educación.

Por otro lado, producto de la desinversión educativa, se agudizan los problemas del sistema educativo en relación con los temas de cobertura, calidad de la enseñanza y de los resultados y rendimientos escolares. Asimismo, se incrementan las tasas de repitencia y deserción en la escuela, entre otros nudos críticos.

Este escenario sirve de plataforma para que, desde diferentes sectores sociales, económicos, académicos y culturales ya, no sólo se cuestionara la educación venezolana y sus resultados, sino que se avanza en la configuración de un argumentario dirigido a socavar aún más los pilares del modelo público de educación nacional. El cuestionamiento del papel del Estado, de su supuesto fracaso en materia educativo permitiría vislumbrar las soluciones a tales problemas estructurales.

En este sentido, María Eugenia Bello (2003) escribía que:

> *El proyecto democrático creó en los venezolanos la expectativa de que la escuela era la mejor opción para el ascenso y la promoción social del individuo; más, sin embargo, el sistema ha aumentado su cobertura en función de un ideal sociopolítico sin tomar muy en cuenta la necesaria vinculación con el aparato productivo. Ese es uno de nuestros retos en los albores del siglo XXI: vincular a los organismos relacionados con la gerencia productiva a la educación, de manera que ésta no sólo esté dirigida al desarrollo individual de los ciudadanos, sino también del colectivo, como posibilitadores del modelo de crecimiento y desarrollo más equilibrados y equitativos que favorezcan la incorporación de Venezuela en la economía regional e internacional* (p. 10).

A partir de la crítica al supuesto agotamiento de la doctrina del Estado docente, su recurrente ineficacia para solucionar los problemas educativos de entonces, la solución que emerge en el caso venezolano como fórmula inapelable tiene varias aristas que pueden resumirse de la siguiente manera: por un lado, reducir la influencia estatal en la educación, por otro, abundar en las virtudes de "las comunidades educativas" e incluso en una genérica expresión sociedad educadora, como eufemismos para, en la práctica, materializar la misma política privatizadora y regresiva en derechos, en este caso con la participación de la sociedad civil.

Se encumbra en esta época, concretamente durante la década de los años 90, los análisis que enfocan crítica y recurrentemente en el modelo económico del país, el rentismo petrolero, como responsable del fracaso educativo. Mora García (2013) afirmaba que:

> *Desde el punto de vista económico, el modelo educativo fue migrando del modelo liberal, populista igualitario al modelo neoliberal. Esa fue la tendencia durante las dos últimas décadas del siglo XX. El argumento de fondo era que el fracaso de las políticas públicas se debía al modelo económico, por tanto, un modelo que apostara a una educación de calidad y de élites sería más beneficioso, aunque era criticado por el denominado darwinismo social en educación. Los resultados del modelo populista igualitario no pudieron ser peor, fueron nefastos en términos de eficacia y eficiencia* (Pp. 62 – 63).

Estas voces críticas señalaban la ineficacia de las políticas estatales para atender las necesidades educativas del pueblo venezolano. Eran las mismas que eludían el tema de la privatización y participaban en la confiscación de los ingresos nacionales que incidieron en la capacidad distributiva del Estado y del entramado de políticas públicas garantistas. Tampoco, impugnaban los esquemas impuestos por la banca multilateral (FMI, BID y BM, fundamentalmente) traducidos en los conocidos programas de ajustes macroeconómicos y las inequidades derivadas de sus impactos. El énfasis de dichos programas era la reducción del gasto público, no como mecanismo de ahorro para ser reinvertido en otros ámbitos de desarrollo de la sociedad, sino para "honrar los compromisos de la deuda externa

pública y privada" y, uno menos confesado, la extracción de capitales públicos a entidades privadas, fuera del control del Estado nación.

Tampoco atendían en sus planteamientos críticos la debacle del modelo político hegemónico del bipartidismo y las consecuencias del mismo, que priorizó la extracción de capitales de la mano de la lógica neoliberal, y el vaciamiento de la inversión en ámbitos estratégicos como el de la educación pública.

El cuestionamiento al rentismo petrolero como modelo que rigió la matriz económica del país hasta entonces pretendió ser sustituido a partir de la lógica neoliberal; lo cual implicó no sólo la entrega parcial de buena parte del parque industrial venezolano a empresas extranjeras que, a parte, de la desinversión que produjeron, agudizaron la ya compleja realidad económica y social del país, hasta conducirla a un conflicto de magnitudes mayores.

Ante la pérdida del poder político, la hegemonía del relato neoliberal

La imposición del relato según el cual el problema de la educación venezolana era el Estado, su presencia y rol protagónico como garante de las políticas públicas, vino de la mano de la configuración de renovados dispositivos ideológicos profusamente mediatizados dirigidos a blindar la privatización o, que fue el caso, a diluir la masa crítica existente en torno a la renovación de las políticas públicas con la presencia del Estado, según lo contempla la Constitución de 1999.

Los argumentos sobre la calidad educativa, la gestión escolar eficiente, la competitividad educativa, todo ello blindado por el efectivo discurso sobre la autonomía de los centros educativos, la libertad individual y, con éste, la de la libre elección de los centros educativos para los hijos, constituían las bases discursivas de las elites económicas e intelectuales que permeaban el rechazo a dicha orientación política de la doctrina constitucional de 1999.

Ya a comienzos del presente siglo, en el contexto del proceso post constituyente de 1999, los apóstoles del neoliberalismo desplazados de las funciones de gobierno se nuclearon en torno a cuestionar "la ideologización" que, como

política educativa, pretendía instaurar el recién inaugurado gobierno del presidente Chávez. Para ello introducen en el debate una supuesta defensa de los hijos por parte de la familia, ante la ideologización y las pretensiones totalitarias del gobierno en funciones. En línea con este argumento, Jesús González Pirela (2006), sostiene que:

> *Un elemento a considerar, al momento de evaluar los cambios ocurridos en la sociedad venezolana, refiere a las aspiraciones de decidir sobre la educación de los hijos, que expresa una elevada proporción de la población. El entorno familiar de niños y jóvenes emerge como un actor indispensable a tener en cuenta a la hora de decidir los alcances educativos de la acción pública, pues se visualizan como parte interesada en escoger y participar en el tipo de educación que quiere para sus hijos* (Pp. 127 – 128).

Se refiere el autor a una de las matrices instaladas por un foco opositor a las políticas públicas en educación nucleados en torno a una amplia diversidad de actores favorables a la agenda corporativa y privativa del derecho a la educación pública y gratuita; que incluye a empresas nacionales y corporaciones internacionales, fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales, sectores académicos, intelectuales y gremiales, entre otros (Gaetano, 2020).

El foco de esta ofensiva fue el programa de Escuelas Bolivarianas, una de las primeras iniciativas en política educativa del gobierno del presidente Chávez, que comienza su trayectoria en 1999. Este proyecto tuvo como eje central revertir el diagnostico adverso registrado en la educación nacional en décadas precedentes, sobre todo el referido a la Educación Básica (EB), compuesta por nueve grados, según la Ley Orgánica de Educación de 1980. De acuerdo con Fernando Reimers (1992) la EB presentaba diversos problemas, uno de ellos era el del bajo rendimiento, con un nivel de repitencia del 30%, lo cual se traducía en que el sistema requería de once años para culminar los 6 primeros grados. A esto se agregaba el hecho que el 53% de los niños que ingresaban a la EB no concluían la escolaridad en ese nivel.

Ahora bien, cuando se hace un balance sobre la crítica principal al Proyecto de Escuelas Bolivarianas instalada por estos sectores políticos, se concluye que su fuente originaria fue el hecho de tratarse de una política impulsada por el gobierno de Hugo Chávez[1]. Lo cual revela que el foco de tensión fundamental era la perspectiva política emprendida a partir del proceso constituyente de 1999, cuyo énfasis en política social era reposicionar el papel del Estado venezolano como factor clave en la concepción, diseño e implementación de las políticas públicas, con un eje estratégico que se traducía en la convocatoria de la participación del pueblo organizado en dicho proceso.

Como corolario: una actualización necesaria del contexto venezolano

Resulta difícil reflexionar sobre algún asunto de importancia de la Venezuela contemporánea soslayando el contexto a través del cual transcurre la cotidianidad del país, sumido en una profunda crisis que transversaliza todos los órdenes de la sociedad. Este hecho sitúa la reflexión en el presente. La colisión de modelos que se hace evidente con la emergencia del proyecto bolivariano liderado por el presidente Chávez hace dos décadas, ante la imposibilidad de un desplazamiento del mismo por vías democráticas, es decir, electorales; los factores de poder (económico y político) siempre tutelados por los Estados Unidos (EE.UU.), optaron por auspiciar la intervención extranjera directa, para motivar el objetivo político deseado: destituir al gobierno democráticamente electo del presidente Nicolás Maduro.

Los Estados Unidos (EE.UU.), con un largo historial de agresiones y violaciones al derecho internacional público, ha pretendido moldear un mundo en función de sus intereses. En el caso de nuestra región es una evidencia que no requiere demasiadas contrastaciones. En este sentido, luego de más de un lustro de medidas unilaterales coercitivas, de férreos movimientos geopolíticos para cercar al país y evaluada la actual coyuntura, la conclusión es el fracaso de dicha política implementada por Obama, profundizada por Trump y continuada por Biden, actual presidente de los Estados Unidos (EE.UU.).

1 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100007

Esta rápida conclusión se explica a partir del hecho de que el principal objetivo de dicha política injerencista: el cambio de régimen, no se materializó como era el propósito imperial. Sin embargo, ha dejado unos impactos muy adversos en la sociedad venezolana, en la vida de la mayoría de la población.

De ello da cuenta la Relatoría Especial de las Naciones Unidas en el apartado referido al impacto en el disfrute de los derechos humanos, que destaca lo siguiente:

> *El Relator Especial observa con preocupación que las sanciones sectoriales a las industrias del petróleo, el oro y la minería, el bloqueo económico de Venezuela y el congelamiento de los activos del Banco Central han exacerbado las calamidades económicas y humanitarias preexistentes al impedir la obtención de ingresos y el uso de recursos. para desarrollar y mantener la infraestructura y para los programas de apoyo social, lo que tiene un efecto devastador en toda la población de Venezuela, especialmente en la pobreza extrema, las mujeres, los niños, los trabajadores médicos, las personas con discapacidad o enfermedades crónicas o potencialmente mortales, y los pueblos indígenas* (p. 10).

La fuente y promoción principal de esta situación están asociadas con la política sistemática de hostigamiento de las Administraciones de los EE.UU. desde el inicio del proceso bolivariano en 1998. En la actualidad, el panorama signado por la crisis continuada, se ve agravado por la incidencia de la pandemia por los efectos del coronavirus (COVID–19), en un contexto adverso por la incidencia de las mencionadas políticas coercitivas.

El tema de la pandemia requiere una breve reflexión. Cabe señalar que, pese a las dificultades para la obtención de insumos médico sanitarios, los impactos de la pandemia en Venezuela han sido residuales respecto a las realidades de otros países de la región. Un ejemplo de lo afirmado es que después de 76 semanas de

la detección de los primeros casos en el país, se reporta, según cifras oficiales[2], que en este tiempo han sido afectadas por el virus 321.332 personas, de las cuales se han recuperado 317.336, con 3.986 personas fallecidas, lo cual ubica la tasa de letalidad actual en 1,20.

Estos resultados, en el combate y protección al pueblo del impacto de la pandemia, son expresión de una política de atención temprana, con la coordinación de las diferentes instancias públicas y privadas del país, mediante la participación organizada del pueblo y una política comunicacional oportuna y eficiente dirigida a la concienciación colectiva sobre las prevenciones.

Los buenos resultados en la protección colectiva contra la pandemia se han visto afectados por la ralentización en la campaña de vacunación condicionada por las dificultades económicas y de logística del país que impone el régimen coercitivo dirigido por los EE.UU.; así como, al saboteo en la entrega de las vacunas correspondientes al sistema de la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través del mecanismo COVAX[3], como ejemplo de la acción de la Administración Biden en las instituciones multilaterales para afectar los intereses de Venezuela y afectar la salud de sus ciudadanos.

Durante este tiempo se ha mantenido el régimen de no presencialidad en todos los niveles educativos, que ha favorecido la contención del virus. Sin embargo, esta decisión debe ser oportunamente evaluada con el propósito de conocer sus impactos; sobre todo en una situación tan compleja, caracterizada por la deficiencia de los servicios esenciales (electricidad y conectividad a la red de internet), de una amplia población con dificultades para el acceso a las tecnologías y dispositivos tecnológicos para la modalidad a distancia. Esto afecta tanto a docentes como a estudiantes en general y tiene una importante repercusión en las condiciones de trabajo, incidiendo en la precarización del trabajo docente.

2 https://covid19.patria.org.ve/estadisticas-venezuela/

3 COVAX es el Fondo de Acceso Global para Vacunas Covid-19, producto de una alianza impulsada por actores públicos y privados con el objetivo de garantizar el acceso equitativo a las vacunas que se logren desarrollar contra la COVID-19. Actualmente forman parte de esta alianza 190 países. El gobierno venezolano ha protestado por el retraso en la entrega de lo acordado, luego de anunciar que pagó el mes de abril de 2021, la cantidad de 120 millones de dólares correspondiente 11 millones de dosis, y hasta la fecha el país no ha recibido la primera dosis.

En este breve panorama conclusivo, cabe destacar la muestra de algunos atisbos de resolución del conflicto político, a partir de la constitución de la mesa de negociación política instalada en México y promovida por Noruega a solicitud del gobierno venezolano, con la participación de diversos actores de la oposición venezolana, que trabajan en una agenda dirigida a distender la conflictividad, en una nueva oportunidad para encontrar alternativas políticas de resolución en el marco del reconocimiento de la institucionalidad vigente del país.

Bibliografía

BELLO DE ARELLANO, M.E. (2003). Reforma Educativa en Venezuela: 1994-1998. Análisis del discurso oficial. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, diciembre, pp. 1 – 30.

BRONFENMAJER, G. y CASANOVA, R. La escuela primaria en Venezuela: Clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas. Cadernos de Pesquisa (Sao Paulo), N° 42, 1982, pp. 41 – 53.

CARVAJAL RUIZ, S. (2021). Estado y educación en tiempos de la crisis neoliberal: Venezuela, un espacio de resistencia. Revista Educação. Vol. 46, Jan. – Dez., pp. 1 – 23.

DE SOUSA SANTOS, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Coimbra: Almeida, S. A.

FUKUYAMA, F. (2004). La construcción del estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI. Barcelona: Ediciones B, S.A.

GAETANO, R. (2020). Lo Público y lo Privado en la educación de Venezuela. Papel de trabajo.

GONZÁLEZ PIRELA, J. (2006). El papel del Estado y los derechos sociales. En Estaba, E. (Coordinadora) Retos y promesas de la inclusión educativa en Venezuela. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (Ildis).

HELLER, H. (2014). Teoría del Estado. México: Fondo de Cultura Económica.

KORNBLITH, M. (1996). Crisis y transformación del sistema político venezolano: nuevas y viejas reglas de juego. En Álvarez, A. El sistema político venezolano: Crisis y transformaciones. Caracas: IEP – UCV.

LACABANA, M. (1990). La década de los 80: Ajustes económicos y pobreza en Venezuela. Cuadernos del CENDES, Vol. 18, pp. 191 – 215.

MASCAREÑO, C. (2010). Evolución de las políticas públicas: Desde el surgimiento del Estado social hasta su crisis. En Mascareño, C. (Coordinador). Políticas públicas siglo XXI: Caso venezolano. Caracas: CENDES – UCV.

MONEDERO, J. (1975). El programa de máximos del neoliberalismo: el Informe a la Trilateral de 1975. Revista Sociología Histórica. Vol. 1, 2012, pp. 289 – 310.

MORA GARCÍA, J. (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela. El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998. Revista de Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 15 No. 21, julio – diciembre.

O'CONNOR, J. (1981). La crisis fiscal del estado. Barcelona: Editorial Península.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAD (ONU). (2021). Conclusiones preliminares de la visita a la República Bolivariana de Venezuela del Relator Especial sobre el impacto negativo de las medidas coercitivas unilaterales en el disfrute de los derechos humanos. Caracas.

REIMERS, F. (1992). Educación en Venezuela y los desafíos del siglo XXI. Revista UNIVERSITAS 2000, vol. 16, N° 1.

RODRÍGUEZ CHAILLOUX, A. (2008). Pensar la Gobernabilidad en clave alternativa: En busca de fundamentos teóricos en los albores del siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

Sitios web consultados

https://rebelion.org/de-los-think-tanks-a-las-marionetas-en-accion/ Consultada el 7/07/2021.

https://revistapoliticaypoder.com/wp/carlos-guia-debatir-la-economia-repensar-la-economia-innovar-la-economia/ Consultada el 30/07/2021.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100007 Consultada el 1/08/2021.

https://covid19.patria.org.ve/estadisticas-venezuela/ Consultada el 28/08/2021.

Samuel H. Carvajal Ruiz: Doctor en Ciencias de la Educación. Núcleo Regional de Educación Avanzada (Caracas). Universidad Nacional Simón Rodríguez Caracas (Venezuela). Profesor universitario. Coordinador de los Programas de Especialización en Gestión del Desarrollo Social. Coordinador de los Programas de Especialización en Currículo. equiposubsecretaria@gmail.com

Artículos

Una experiencia de Educación Popular para la formación docente en la Universidad: ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación

Adriana Mengascini
Fernando Garelli
Maximiliano Nardelli
Pablo López
Recibido Agosto 2021
Aceptado Octubre 2021

Resumen

Presentamos una sistematización de nuestra praxis como equipo docente de las prácticas (residencia docente) del Profesorado en Ciencias Biológicas (UNLu), espacios curriculares en los que realizamos un abordaje desde la Educación Popular Latinoamericana.

Nos enmarcamos teórico-metodológicamente en la Sistematización de Experiencias de Educación Popular (EP). Definimos un recorte temporal; reconstruimos históricamente nuestras prácticas; recuperamos planificaciones de clases, producciones de los y las practicantes y registros de balances realizados colectivamente. Los ejes de análisis para la caracterización de los aspectos centrales de nuestra práctica como equipo docente fueron: diálogo de saberes, interpelación para la reflexión crítica y la transformación de las prácticas, participación real y abordaje de temas biológicos desde la EP.

Desarrollamos el análisis organizado en dichos ejes, y describimos, ejemplificamos y analizamos las tensiones encontradas en el desarrollo de los cursos. Identificamos aspectos a transformar, como profundizar en el contexto social y político en el que se insertan las residencias, y trabajar explícitamente desde perspectivas

descolonizadoras. A su vez, revalorarizamos la forma de organizarnos dentro de nuestro equipo de manera horizontal, sin estructura piramidal de toma de decisiones y definición *a priori* de roles, aspecto formativo para cada integrante y coherente con nuestra propuesta.

Palabras clave: Prácticas docentes - Profesorado en Ciencias Biológicas - Educación Popular - Sistematización

A Popular Education experience for teacher training at the University: natural sciences, dialogues, questions and participation

Abstract

We introduce a systematization of our praxis as teachers of the practices of the Biology Teacher Degree (UNLu), in which we carry out an approach based on Latin American Popular Education (PE).

We frame this work theoretically-methodologically in the Systematization of Popular Education Experiences. We defined a temporary cut; we historically rebuilt our practices; we retrieved class schedules, student productions and collective balance records. The axes of analysis for the characterization of the central aspects of our practice were: knowledge dialogue, interpellation for critical reflection and transformation of practices, real participation and approaches of biological issues from PE.

We develop the analysis of those axes, and describe, exemplify and analyze the tensions found in the development of the courses. We were able to identify aspects to transform, such as delving into the social and political context in which the residences are inserted, and working explicitly from decolonizing perspectives. Also, we revalue the way we organize ourselves horizontally within our team, without pyramidal decision-making structure and *a priori* definition of roles, a formative aspect for the members and consistent with our proposal.

Key Words: Teacher Training - Biology Teacher Degree - Popular Education - Sistematization

Introducción

En este trabajo, presentamos una sistematización de nuestra práctica como equipo docente en los espacios curriculares de las prácticas[1] del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Luján, espacios en los que realizamos un abordaje desde la perspectiva de la Educación Popular (EP) Latinoamericana. Este encuadre supone entender a la formación del profesorado desde una actitud reflexiva, propiciando procesos de deconstrucción de lo que se entiende por ser docente y tomando al diálogo de saberes como supuesto de trabajo. Nuestro objetivo es encontrar los aspectos centrales de nuestra práctica, abordada desde una tradición poco presente en las investigaciones publicadas sobre la temática, y compartirlos para ponerlos en debate, esperando contribuir a los campos de la formación docente y de la enseñanza de las ciencias.

El campo de la investigación sobre formación docente inicial fue considerado por Messina (1999) como un ámbito estratégico y de fundamental relevancia, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer profesional, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. En un trabajo posterior (Messina, 2008), la autora destaca la necesidad de una práctica reflexiva como parte de un proceso de deconstrucción. En consonancia con lo anterior, Alonso (2009) recopila diversos trabajos de investigación y experiencias sobre el acompañamiento de practicantes, señalando como central a la categoría de reflexión sobre la práctica. La autora destaca la diversidad de abordajes, estrategias, dispositivos y también de intencionalidades desde donde abordar una práctica reflexiva.

Partiendo de estas ideas, nos planteamos sistematizar y socializar algunos elementos que componen nuestra propuesta de enseñanza, sus estrategias, intencionalidades y particularidades. Vale aclarar que en ella, apuntamos a que tanto los y las residentes como los y la docente del equipo vivenciemos una experiencia de EP

1 Prácticas Docentes I y II, ubicadas en el último año de la carrera según el Plan de Estudios.

(más específicamente, un enfoque que cruce las Ciencias Naturales, su enseñanza y la EP) a lo largo de los cursos, y no que específicamente se la tematice. Los fundamentos de la EP son puestos en juego a la hora de planificar y programar los cursos, y son explicitados al comienzo de los mismos y en los momentos de reflexión y balance colectivo.

Nuestro posicionamiento desde la Educación Popular

Enmarcándonos en la tradición de la EP Latinoamericana apuntamos a la formación de profesionales reflexivos y al fortalecimiento de una mirada crítica y transformadora respecto de la propia práctica y de la educación en general. Así:

> *Al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que la deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología* (Freire, 2003: 63).

Esto, en un marco de respeto a creencias y posicionamientos personales. Consideramos fundamentales las instancias de reflexión y la explicitación del propio posicionamiento en el rol docente y el establecimiento de una coherencia de éste con la práctica. Creemos también en la importancia de los procesos colectivos, que trasciendan el individualismo y la competencia y aporten a una práctica de lo grupal en la tarea educativa.

De esta manera, asumimos un posicionamiento basado en los pilares que distinguen a la perspectiva freireana de la EP en cuanto a los sentidos de educar; una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal; una intencionalidad política emancipadora frente al orden social vigente; el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social; una convicción de que desde la educación es posible contribuir a esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular; un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres Carrillo, 2007). En nuestro

caso, esta praxis se orienta a la transformación de la propia práctica docente y el carácter situado de nuestra praxis está dado por el hecho de tomar los emergentes del territorio como temática a abordar en las situaciones de clase.

Finalmente, dentro de la perspectiva de EP adoptada consideramos también al diálogo de vivires, que describiremos en una sección subsiguiente, y a la perspectiva de género, que atraviesa nuestro posicionamiento político-pedagógico y es uno de los aspectos más recientemente incorporados por la EP latinoamericana (Torres Carrillo, 2015).

Las Prácticas Docentes en su contexto curricular

Nuestros espacios curriculares se insertan en los dos últimos cuatrimestres del Profesorado en Ciencias Biológicas. El estudiantado que recibimos posee un largo recorrido de aprendizaje en el campo de las Ciencias Naturales, así como en otras disciplinas, que en la mayoría de los casos supone casi exclusivamente haber habitado espacios con proyectos político-pedagógicos muy diferentes al nuestro. Espacios, aquellos, encarados desde una perspectiva memorística, enciclopedista, en clases con una impronta verticalista en cuanto a los conocimientos y saberes válidos y a la toma de decisiones. Asimismo, la enseñanza de la Biología que han transitado, en su gran mayoría, redunda en un abordaje disciplinar que no recupera las dimensiones no biológicas, ocultando o negando la complejidad de la realidad. Además, gran parte de ese estudiantado ya cuenta con experiencia laboral docente.

Así, en nuestros espacios curriculares la perspectiva que sostenemos se encuentra con otros saberes, prácticas y vivencias, que proponemos poner en juego y problematizar, poniéndolas en diálogo, muchas veces conflictivo, por sus diferencias con nuestra mirada. Ésta busca aportar al diálogo de saberes para la construcción de conocimiento situado y permite pensar al sujeto universitario como multidimensional, social, histórico, cultural, que porta saberes, opresor/oprimido, entre otras, y sentipensante.

Para ello, incorporamos como opción metodológica de trabajo al taller, entendiéndolo como un dispositivo dinámico que promueve la interacción y el diálogo entre los y las participantes, contribuye a fortalecer los procesos de

reflexión y parte del reconocimiento de los sujetos intervinientes, recuperando sus intereses, trayectorias previas y saberes (Cano, 2012). En los diferentes talleres, revalorizamos la expresión de la afectividad, las vivencias y otorgamos un lugar central a la dimensión corporal. De este modo, nos posicionamos desde una visión integral de los sujetos.

Los espacios curriculares se orientan, acordando con Edelstein, Salit, Domjan y Gabbarini (2008), a la inclusión de actividades que habiliten procesos de deconstrucción reconstrucción de experiencias, con relación a situaciones de enseñanza recuperadas de trayectorias formativas previas y de aquéllas que se inscriben en el propio período de la residencia, dando visibilidad a aquello que fue naturalizado y volviéndolo objeto de indagación. También se propone la concreción de ejercicios de análisis de situaciones de práctica en una complejidad creciente en cuanto a las herramientas conceptuales y metodológicas que se ponen en juego.

Todas estas consideraciones redundan en un trayecto que, somera y cronológicamente, implica los siguientes momentos centrales: explicitación y puesta en juego de saberes e intencionalidades de las y los practicantes; problematización de sus representaciones respecto de la imagen de las y los jóvenes y de los elementos de la situación educativa, observaciones de clases y análisis de su contexto, implementación de una micropráctica inicial para luego ser analizada, puesta en juego y diálogo con marcos teóricos seleccionados por el equipo docente; realización de diversas planificaciones; vivencia de clases de Ciencias Biológicas elaboradas desde la EP; análisis de las trayectorias personales y finalidades como docentes de cada practicante; planificación e implementación de la residencia y, finalmente, sistematización de la misma.

Aspectos metodológicos

Para analizar nuestra propuesta, nos enmarcamos en la Sistematización de Experiencias Educativas. Consideramos este enfoque como un proceso de investigación cualitativo crítica, en el cual, se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia. Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un

conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación (Torres Carrillo y Cendales, 2006: 29).

La sistematización da lugar a:

> *Teorías locales sumamente pertinentes para las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción* (op. cit.: 36).

La sistematización como proceso de investigación recupera saberes y sentidos puestos en juego en la experiencia posibilitando nuevas lecturas sobre la misma. Por otra parte:

> *Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla* (op. cit.: 29).

Entendemos que la sistematización supone un ejercicio de distanciamiento de la realidad, que permite analizar lo acontecido en el contexto en el que hemos intervenido. Requiere la reconstrucción de la experiencia porque el punto de partida es el presente y la identificación de hitos, coyunturas y conflictos que hayan dinamizado el proceso. Posibilita, además, recuperar la memoria histórica e interpretarla críticamente. En este sentido, es necesario objetivar lo vivido, convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación, implica considerarla en el marco de un determinado contexto, debe mantener un equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos.

Jara (s/f) desarrolla una propuesta metodológica en cinco pasos para la realización de sistematizaciones: la definición de un punto de partida, que implica el haber participado de la experiencia y la existencia de registros de la misma; la formulación de preguntas iniciales que definan el objetivo, el objeto y los ejes de la sistematización, así como la selección de fuentes a utilizar y procedimientos a

seguir; la recuperación del proceso vivido, a través de la reconstrucción de la historia y del ordenamiento y la clasificación de la información; la reflexión de fondo, ¿por qué pasó lo que pasó?, es decir, la realización de análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso y los puntos de llegada, con la formulación de conclusiones y la comunicación de los aprendizajes.

Para el desarrollo del trabajo, definimos un recorte temporal (los cursos del año 2018); y realizamos una reconstrucción histórica de nuestras prácticas, recuperando las planificaciones de las clases, las producciones de practicantes, nuestros registros de los resultados de los balances realizados tanto en conjunto como por parte del equipo docente, los intercambios vía correo electrónico y WhatsApp. La elección del corte temporal se debe centralmente a que, durante ese año, se concretó la conformación completa del equipo docente a partir de la incorporación de un nuevo integrante.

A lo largo de este proceso, fuimos consensuando los ejes de análisis desde los cuales indagar nuestra práctica. Luego, analizamos intersubjetivamente estos ejes, poniendo en diálogo las conclusiones provisorias con bibliografía específica. El resultado de la sistematización, nos deja entrever, por un lado, características específicas del proceso educativo en nuestros espacios curriculares enmarcado en la EP dentro de una Universidad. Por otro, el proceso de sistematización en tanto ejercicio de distanciamiento, nos permitió analizar críticamente lo realizado, para transformar nuestra propia práctica como equipo docente.

Los ejes de análisis que definimos a lo largo del proceso de sistematización fueron: diálogo de saberes, interpelación para la reflexión crítica y la transformación de las prácticas de las y los residentes, participación real y abordaje de temas biológicos desde la EP.

Análisis de la experiencia

A continuación, iremos desarrollando cada uno de los ejes de análisis explicitados en el apartado anterior, poniendo en diálogo la experiencia con referentes teóricos.

Diálogo de saberes

La Educación en Ciencias Naturales hace años que ha aceptado la propuesta constructivista de partir de lo que la persona ya sabe, indagar sus ideas previas para superarlas a partir de la apropiación del conocimiento científico pero, desde nuestra perspectiva, los puntos de partida son los saberes de experiencia vivida (Freire, 1993) y las realidades de quienes comparten los procesos educativos. La necesidad de ponerlos en común surge de una búsqueda de construcción dialógica entre conocimientos provenientes de diversas fuentes.

Para Torres Carrillo (2007), la expresión *diálogo de saberes* se presenta como la más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en EP y propone que es desde la interacción conflictiva entre los diversos saberes que debe trabajarse en esos espacios de encuentro no necesariamente armoniosos. En relación con quién porta qué saberes, el autor (Torres Carrillo, 2007) propone que tanto educadores como educandos portamos saber científico y saber popular; es decir, no se trata de dos universos aislados, sino que hay intersecciones y circulación de saberes.

Aún adhiriendo a este posicionamiento, recuperamos también la propuesta de Merçon, Camou-Guerrero, Núñez Madrazo y Escalona Aguilar (2014) respecto de la idea del *diálogo de saberes*. Consideran que el concepto incorpora dos aspectos importantes, por un lado, el uso del plural que pone en cuestión la exclusividad de la ciencia como productora de conocimientos legítimos; por otro, la noción de diálogo, que involucra procesos de escucha e inclusión, generación de acuerdos y construcción de nuevos saberes (Merçon *et al.*, 2014). Sin embargo,

> *... limitar este debate a la dimensión de los saberes nos parece problemático, o en todo caso parcial (...). Si por un lado el diálogo es un evento indudablemente esencial en procesos participativos, por otro, podríamos indagar ¿qué realmente dialoga al ponernos a dialogar? Sentimos que la respuesta no se reduce a saberes, sino que incluye también los* ***sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre***

> ***otras manifestaciones humanas*** *(...). En este sentido, proponemos pensar el diálogo de saberes como un* ***diálogo de vivires*** (remarcado nuestro) (op. cit.: 30).

Si bien este posicionamiento atraviesa toda nuestra práctica como equipo, tomaremos dos situaciones para ilustrarlo. Primero, recuperamos el siguiente fragmento de la planificación de la Clase 1 de nuestro primer espacio curricular:

> *Relevamiento de concepciones de los cursantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales (a partir de las propias vivencias) para el análisis de escenas educativas. Individualmente: Transformar en una historieta o un dibujo lo que piensan o recuerdan de una clase de ciencias naturales. Hacer la historieta o dibujo con el mayor detalle posible. Trabajo en grupo (armamos 2 o 3 grupos, según cantidad de asistentes): Cada quien muestra su producción y comenta lo que quiere sobre su escena.*
> *¿Qué dimensiones de lo que aparece en los dibujos podemos analizar? Hacemos un punteo de lo que proponen lxs estudiantes y luego leemos el texto de Freire "Elementos de la situación educativa". Completamos/ complementamos las dimensiones para analizar las escenas representadas a partir de la lectura de Freire.*
> *Entre todxs discuten y responden a las preguntas: ¿Qué piensan que pensaba el docente de la escena respecto a para qué enseñaba ciencias naturales o biología? ¿Qué pienso yo sobre para qué enseñar ciencias naturales o biología en la escuela?*
> *Hacemos una proyección colectiva sobre cómo nos vemos como docentes: sobre un dibujo de un/a docente o de un guardapolvo, escribimos cada unx características del/la docente que queremos ser…*

En esta secuencia de actividades de clase emergen varios elementos del diálogo de saberes/vivires: el acudir a la experiencia previa vivida, el recuperar dicha experiencia y los saberes adquiridos en asignaturas previas, que se ponen luego en diálogo con referentes teóricos. El poner en juego, y plasmar en una producción,

las propias creencias, sueños y temores para proyectarse colectivamente como futuros y futuras docentes.

El otro ejemplo lo constituye la micropráctica, práctica grupal de ensayo consistente en diseñar y coordinar una clase de dos horas. La propuesta pretende dar un espacio a los y las residentes para practicar en un marco de contención, ya que la misma es grupal, pueden elegir la temática a desarrollar y el grupo destinatario, puede realizarse en la Universidad e implica un único encuentro. Además de ese ensayo, que permitiría tener una primera aproximación a una labor docente, tiene la intencionalidad de que se pongan en juego los saberes y vivencias que traen quienes se están formando acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, encarnados luego de todos los años de escolarización. Para ello, nuestro rol como equipo docente responsable es de acompañamiento, pero sin corrección respecto de cómo está armada la planificación, qué enfoque de enseñanza deciden tomar, qué supuestos subyacen en ella respecto de la imagen de estudiantes, de docente, de ciencia, de finalidades de la enseñanza. Esos saberes y todas las emociones implicadas en la micropráctica (entre las que mencionan, en distintos grados y momentos del trabajo, ansiedad, nervios, alivio, seguridad, inquietud, duda, dificultad, temor, incertidumbre, tranquilidad, confianza, enojo, molestia, disfrute, desilusión, satisfacción) son luego insumos para la reflexión grupal.

Estos dos ejemplos representan dos instancias iniciales en las cuales cada residente pone en juego sus saberes/vivires. A su vez, se constituyen como puntos de partida para el diálogo con los saberes, sentires, convicciones que portamos como equipo docente, los que se expresarán a partir de nuestras propuestas de actividades posteriores, los textos seleccionados para la problematización y reflexión y las interpelaciones que realizamos desde nuestra perspectiva político-pedagógica.

La interpelación para la reflexión crítica y la transformación de las prácticas de los y las residentes

En muchas ocasiones encontramos tensiones asociadas al diálogo de saberes/vivires. En esta sección socializamos aquello que sistematizamos como nuestro modo de abordar las miradas a las que, desde nuestra perspectiva político-

pedagógica, nos oponemos; entre ellas, discursos y prácticas que refuerzan la meritocracia, justifican la desigualdad, favorecen procesos de exclusión, aspectos de las producciones que vinculamos a dispositivos de opresión social, como la competencia, el individualismo, el machismo, el racismo, que despliegan discursos cargados de violencia simbólica. Estas posturas se convierten en elementos inaceptables desde nuestra perspectiva y dan lugar/habilitan a espacios de problematización dentro de nuestras clases.

De acuerdo al análisis de planificaciones y diversos registros de clases, encontramos que una de las maneras que privilegiamos para interpelar estos aspectos es problematizando respecto de la coherencia en la formulación de propuestas educativas de los y las practicantes. Para ello, les solicitamos que formulen y expliciten sus intencionalidades político-pedagógicas en las distintas actividades propuestas y utilizamos esto como insumo para la interpelación. Esta modalidad se pone en juego cuando les proponemos ejercicios de planificación sobre algunas temáticas previamente definidas, cuando les solicitamos la realización de propuestas pedagógicas para el desarrollo de las micropráctica, de sus propias residencias y cuando propiciamos la reflexión sobre la práctica de las mismas.

De este modo, las intencionalidades son recuperadas, por un lado, desde los componentes de las planificaciones, el enfoque seleccionado, las actividades, la evaluación, los recursos, la organización de los tiempos y las estrategias y, por el otro, en cuanto a la relación entre lo planificado, es decir, lo expresado en el guión de planificación y lo que efectivamente tuvo lugar en el contexto de la práctica. Nos parece oportuno interpelar desde la reflexión, a partir de interrogantes, ya que consideramos valioso que los y las residentes puedan explicitar y dar cuenta de su posicionamiento, así como problematizarlo.

Para dar cuenta de las estrategias de interpelación, presentamos un fragmento extraído de la devolución a un grupo de practicantes luego de la observación de su micropráctica (MP):

> *Nos surgen algunos comentarios e interrogantes a partir de lo observado en la MP, el intercambio en clase y la planificación, que pueden servirles para el análisis reflexivo:*

> *- Para analizar la coherencia interna y entre lo planificado y lo llevado adelante, les proponemos que vuelvan a leer cada frase de la fundamentación indagando qué ocurrió durante la implementación y cómo es la concordancia con el resto de la planificación.*
> *- En su planificación mencionan que "Impulsar desde la escuela una actitud lúdica motiva a los individuos (estudiantes y docentes) a ser personas creativas, tolerantes y libres" ¿cómo podemos trabajar esto a través de la implementación de un juego competitivo?*
> *- ¿Con qué estrategias se fomentó el trabajo grupal? ¿Hubo construcción colectiva del conocimiento (recuperando lo expresado en la planificación)? ¿Cómo se desarrolló el trabajo grupal?*
> *- ¿Qué enfoque/s de enseñanza estamos adoptando a través de este abordaje?*
> *- ¿Cómo fundamentar la elección de los contenidos?"*

En el fragmento presentado, se visualizan una serie de preguntas realizadas por el equipo docente al grupo de practicantes que apuntan a promover la reflexión a partir del análisis de las intencionalidades educativas, de la estrategia de trabajo grupal, del enfoque de enseñanza expresado en la planificación y las actividades efectivamente implementadas en el contexto del aula. La propuesta de juego, que se enuncia en el fragmento y que fue pensada como una actividad grupal, tenía la intención, explicitada en su planificación, de que el grupo de adolescentes del curso destino vivenciara una experiencia orientada a la formación de sujetos libres, creativos, tolerantes. Sin embargo, la organización del juego en sí, su dinámica y puesta en práctica pusieron en evidencia una perspectiva competitiva, si bien le dieron un matiz recreativo, dejando fuera la posibilidad de un trabajo colaborativo. De este modo, se evidencia una distancia entre lo expresado en las intencionalidades y lo que efectivamente tuvo lugar en el marco de la práctica de ensayo. A partir de la identificación de esta tensión, aparece una problematización sostenida desde el equipo docente que intentó revelar cómo en la práctica desarrollada se potenciaron procesos de competencia entre los grupos participantes. Entendemos que el foco sobre este punto tiene que ver con algo que consideramos inaceptable o fuertemente discutible desde nuestra perspectiva político-pedagógica, en este caso, el juego competitivo.

Valoramos el análisis respecto de la coherencia interna porque habilita a poner el foco en las declaraciones de principios de las y los residentes, que suelen estar mucho más alejadas de lo hegemónico que sus prácticas. En el caso del ejemplo presentado, si bien decían buscar fomentar la creatividad, la tolerancia y la libertad, la propuesta basada en un juego competitivo de preguntas y respuestas nos resultó, por el contrario, enciclopedista e individualista. Esto nos permite en muchas ocasiones tensionar a partir de la interpelación y fomentar transformaciones de sus prácticas o al menos reflexiones críticas.

Podríamos decir, entonces, que es la reflexión sobre las intencionalidades y sobre la práctica de las y los residentes (fomentada desde nuestra perspectiva explícita) la que se erige como nuestra principal forma de interpelación. Probablemente esto llegue a su apogeo en el trabajo final que proponemos como parte de la acreditación de nuestro espacio curricular: un ejercicio de sistematización de la propia experiencia educativa de residencia.

Mediante la propuesta de realizar un ejercicio de sistematización intensificamos el acento de nuestras interpelaciones, respecto de la explícita intencionalidad de la transformación de la propia práctica.

A continuación, incorporamos la consigna que les presentamos al grupo de practicantes:

> *El trabajo final, entonces, deberá incluir una contextualización de la propuesta, incluyendo descripción de la institución escolar donde se hizo la residencia.*
>
> - *Una descripción general de todo el proceso.*
> - *La formulación de pregunta/s que oriente/n la reflexión.*
> - *Un marco teórico que sustente el proceso reflexivo.*
> - *El análisis y reflexión que responda a las preguntas formuladas con apoyo en marco teórico.*
> - *Reflexiones finales que incluyan los aprendizajes resultantes de toda la experiencia (planificación, implementación, reflexión, realización del trabajo final) ¿qué transformaría de mis prácticas?*

- *Bibliografía utilizada.*
- *La planificación fundamentada (en un anexo) en su versión final.*
- *Los registros realizados y utilizados (anexo).*

La propuesta de sistematización exige poner en diálogo las prácticas sociales, los sujetos incluidos dentro de esas prácticas y los contextos sociales; es, por lo tanto, una síntesis de las interpelaciones y de los diálogos de saberes/vivires entablados a lo largo de la cursada.

Participación real

Identificamos, a partir de esta sistematización, que una de las categorías centrales de nuestra práctica es la participación. Tanto por ser un elemento de la EP, como por presentarse como un tema problemático y significativo para los y las residentes.

Entendemos a la participación, siguiendo a Sirvent, como un derecho que no surge espontáneamente ni es otorgado como una concesión de una autoridad, sino que es un proceso, que se aprende y se conquista, desaprendiendo prácticas sociales hegemónicas (Sirvent, 1998). Siguiendo a esta autora, podemos entender a la participación como un concepto polisémico, diferenciando la participación simbólica de la participación real. Esta última ocurre cuando los miembros de un grupo inciden efectivamente o tienen la posibilidad de incidir en todos los procesos, en la toma de decisiones y en la naturaleza de las decisiones del grupo. Para enriquecer esta dicotomía, consideramos a su vez la clasificación de Ussher (2008), quien diferencia 6 grados de participación, que van desde una pseudo-participación a la autogestión y el máximo compromiso.

En nuestras clases buscamos poner en juego esta perspectiva para poder estudiarla y vivenciarla. En general, esto implica, a su vez, una problematización de lo que las y los residentes entienden y practican como participación en sus clases. De esta manera, en el marco de nuestros espacios curriculares buscamos poner en marcha un proceso participativo, con un aumento secuencial de los niveles de participación mediante diferentes dispositivos, el estudio de las autoras mencionadas, el análisis de las experiencias vividas y la propuesta e invitación

a participar de la toma decisiones en lo relativo a la planificación y el manejo de los encuentros en el marco de la materia.

Durante la cursada de 2018, esto supuso, cerca del final del primer cuatrimestre, por un lado, analizar los niveles de participación en las clases anteriores. En contraposición a la percepción previa del estudiantado (quienes manifestaban tener grados de participación elevada), resultaron ser intermedios según la escala de Ussher (2008). Y, por otro lado, implicó la propuesta de diseñar en conjunto el trayecto final de las Prácticas Docentes I (PDI), definiendo colectivamente la forma de evaluación final para la acreditación. Así, a partir de las propuestas de los y las practicantes definimos evaluar el curso mediante un trabajo final (una planificación de una secuencia de clases sobre un tema a elección) y elaboramos colectivamente los criterios de evaluación. A su vez, un integrante del grupo de estudiantes propuso hacer un libro compilando las distintas planificaciones para que "*lo que hagamos les sirva a otros".* Así surgió *Sin recetas*, escrito que compila algunas de las planificaciones de practicantes y docentes a lo largo del cuatrimestre y se encuentra en prensa en la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu).

Respecto de la definición colectiva de los criterios de evaluación, un estudiante manifestó que cada secuencia debería ser una buena planificación. Residentes y equipo docente, en conjunto, procedimos a explicitar qué sería una buena planificación para ser incluida en el libro. Entre los aspectos indicados se encontraban la explicitación del tema y los contenidos a abordar, el grupo destinatario de la propuesta, las intencionalidades educativas, una fundamentación que incluyera la definición del enfoque didáctico y su relación con el recorte de contenidos realizado, la secuencia de actividades, determinando sus tiempos y espacios, y la coherencia interna. Así, los criterios para una buena planificación apuntaban fundamentalmente a cuestiones tales como la presencia de ciertos componentes y la coherencia entre estos, sin delimitar los abordajes político-pedagógicos.

Vale destacar que, si bien desde la planificación de nuestro espacio curricular nos planteamos un recorrido ascendente en torno a la participación del estudiantado, lo ocurrido en la práctica incluyó otras complejidades, vaivenes y tensiones, que serán retomadas más adelante.

Abordaje de temas biológicos desde la EP

Cuando presentamos nuestro posicionamiento o invitamos a las y los practicantes a adscribir al mismo en sus planificaciones, nos topamos comúnmente con la pregunta "¿Cómo se hace?", o "todo muy lindo, ¿pero es posible hacer clases así en Biología?". Más allá de nuestras experiencias en distintos espacios donde hemos llevado adelante clases de Ciencias Naturales desde la EP y que podemos compartir desde la palabra, decidimos brindar momentos en la cursada donde abordamos, con este enfoque, algún tema biológico, o que comúnmente se aborda desde la Biología, para compartirlo desde la vivencia y posterior reflexión.

En este sentido, en el período sistematizado, hemos planificado y llevado adelante una propuesta de trabajo áulico centrada en el abordaje del tema "Dengue" y una clase abierta sobre "Alimentación". En ambos casos, una de nuestras intencionalidades centrales como equipo docente estuvo, y está, en trascender la dimensión biológica, entendiendo a los temas como problemáticas sociales multidimensionales. En relación con esto, Massarini y Schnek (2015) nos presentan una propuesta de análisis que parte de comprender a las problemáticas sociales como:

> *Una situación conflictiva que afecta a una comunidad y que se refiere a aspectos fundamentales de su existencia y bienestar en un momento y lugar determinados* (op. cit.: 40).

De la planificación de la Clase 5 de las PDI titulada "El dengue como problemática multidimensional" recuperamos los siguientes momentos:

> Presentación: ¿Qué es lo primero que piensan cuando escuchan la palabra dengue? ¿Qué relación tienen con el tema? Registrar individualmente.
>
> - Formación de subgrupos: Les asignamos roles sociales a cada subgrupo (repartiendo al azar papelitos con roles de docentes, artistas, trabajadorxs de la salud, periodistas, funcionarios, integrantes de organización barrial). Desde el rol social asignado: ¿qué dudas tienen sobre el dengue, el chikungunya y el zika?

Escribirlas en un papelógrafo.

- Puesta en común de las producciones grupales y análisis de las dimensiones presentes en las mismas.
- Teórico dialogado sobre estas enfermedades entretejiendo a partir de las preguntas, las distintas dimensiones y presentando nuestro enfoque.
- Teatro imagen y dengue: Presentación de la actividad, poner el cuerpo, el uso del teatro, el teatro del oprimido.
- Lectura en grupos de un texto de la Garganta Poderosa[2].
- - Identificar:
- a) ¿Qué actores sociales aparecen en el texto?
- b) ¿Qué relaciones hay entre estos actores?
- - Elaborar -con sus cuerpos- una imagen que represente al texto.
- El dispositivo de teatro imagen:
- Etapa 1 "Instante de ver": Desde el punto de vista de los grupos que no están participando de la escena.
- Etapa 2 "Las emociones en escena": Desde el punto de vista de lxs personajes.
- Etapa 3 "La perspectiva del director/a": Desde el punto de vista de quien diseñó la imagen.
- Etapa 4 "Ensayos para la transformación": Intervenir la escena
- Reflexión colectiva.
- Reconstrucción colectiva de la planificación de la clase experienciada: un tema "biológico" abordado multidisciplinariamente y como problemática, identificando momentos, contenidos, intencionalidades y posicionamiento político-pedagógico.

Esta propuesta de clase nos resulta muy potente en clave de EP, ya que incorpora varios elementos de esta perspectiva: el diálogo de saberes, la vinculación de contenidos biológicos con una problemática que posee dimensiones sociales,

2 "Ensayo sobre la ceguera". Editorial de la Garganta Poderosa. 12 de abril de 2016.

políticas, económicas, culturales, el reconocimiento de actores sociales involucrados, poner el cuerpo a partir de una dinámica grupal, la construcción colectiva de conocimientos, la perspectiva transformadora de la realidad. La reconstrucción de la planificación es otro *condimento* que presenta esta propuesta de trabajo. De esta manera, esta clase daba, además, el puntapié para trabajar los elementos de una planificación en clases posteriores.

La importancia en el tratamiento de temas *socialmente relevantes,* nos lleva a encontrarnos con el posicionamiento de Massarini y Schnek (2015), en cuanto a que el abordaje de los mismos:

> *Requiere una estrategia pedagógica integradora, multidisciplinar, multicultural, que incorpore saberes no científicos, el debate político, ético, lo emotivo, lo artístico, lo estético, etc. Así, el saber científico podrá encontrar su lugar y sus sentidos, podrá mostrar sus alcances y sus limitaciones, podrá dar lugar a la controversia y al pensamiento crítico* (op.cit: 126).

En este sentido, se da lugar a un desarrollo del tema que permite construir conocimientos situados y útiles en pos de proponer colectivamente soluciones superadoras. Si bien la intención es trabajar desde las Ciencias Naturales, los conocimientos que se construyen exceden al abordaje disciplinar y científico.

Tensiones y perspectivas para la transformación de nuestra práctica

Tensión con la participación

Al mirar la puesta en marcha de nuestras propuestas de trabajo, nos vamos encontrando con distintos momentos en los cuales afloran tensiones entre el nivel de participación que subyace a la propuesta y la respuesta del estudiantado. Es decir, las acciones llevadas adelante por el grupo de practicantes en clave participativa, la participación en términos concretos, dista de nuestros objetivos respecto de los cuales esperamos fomentar formas sostenidas de participación.

Como docentes invitamos y generamos espacios para permitirlas pero, como ya mencionamos, la apropiación de los mismos por parte de los y las residentes se vuelve discontinua y por momentos, nula.

Un ejemplo de ello es la escasa concurrencia de los y las practicantes a clases abiertas planificadas en el marco de paros docentes. Nuestra intencionalidad estaba centrada en que se involucraran activamente en su planificación y puesta en práctica. Para esto, los y las invitamos a que se incorporaran a los momentos de organización de la clase y/o que asistieran al espacio de la clase abierta, de la cual acentuamos su carácter formativo. En cuanto a la planificación de estas clases, no recibimos aportes del estudiantado, mientras que a las mismas asistieron aproximadamente la mitad.

Otra situación de tensión con nuestra propuesta participativa la vivimos hacia fines de 2019 y tuvo que ver con resistencias a continuar trabajando con los capítulos del libro presentado en EdUNLu, luego de la primera evaluación. Anteriormente hicimos mención a este libro como el fruto de una propuesta participativa en el aula, por la cual el grupo se comprometió a llevar adelante una tarea que, si bien era requisito para la aprobación de las PDI, rebasaría la cursada en tanto cada capítulo debería pasar por una serie de evaluaciones internas (de pares y docentes del espacio curricular) y externas (a cargo de EdUNLu). Así, desde la compilación inicial hasta la devolución por parte de la editorial, que fue ampliamente satisfactoria, transcurrió aproximadamente un año. Al retomar contacto con ex cursantes de las Prácticas Docentes, encontramos resistencias en algunos casos para retomar la tarea y revisar algunos puntos de sus producciones.

Creemos que uno de los elementos que inciden en la no participación tiene que ver con el predominio de una mirada de la relación docente-estudiantes desde una matriz tradicional. Sabemos que esta representación se ha ido naturalizando durante gran parte del proceso escolar incidiendo en la propia historia de cada estudiante y, en el ámbito universitario, esta perspectiva se acentúa.

Otro factor a tener en cuenta es la despolitización de la tarea estudiantil. Por un lado, la mirada política tanto de la labor docente y de la ciencia, así como de la participación estudiantil, están ausentes en la mayoría de los espacios (curriculares o no) que transitan los y las estudiantes en su trayectoria previa. En

general, la participación no trasciende de lo que ocurre en el aula y que surge de la voz docente.

Si bien reconocemos que el contexto es desfavorable para plantear y llevar adelante propuestas de participación real, la búsqueda para enriquecer estos espacios toma renovadas fuerzas habiendo realizado este ejercicio de sistematización. Nuestro lugar desde la docencia e investigación de la Universidad Pública, con compromiso con la EP y la transformación de la realidad nos desafía a revisar nuestras prácticas, pensar nuevas metodologías que puedan dar cuenta de nuestras intencionalidades de participación real y la apropiación del espacio por parte del colectivo.

Tensión con la transformación de las prácticas de las y los residentes

La modalidad de trabajo conjunto con los y las residentes implicó una dinámica compleja en relación al desarrollo e implementación de propuestas educativas que provocaron tensiones en torno a las cuales se pusieron en juego diferentes actitudes y estrategias. Este tipo de tensiones también aparecieron manifestadas en investigaciones colaborativas con docentes en actividad (Dumrauf, Cordero, Mengascini y Mordeglia, 2009) sobre todo en relación a la propuesta del equipo coordinador y la tendencia de los y las docentes a reproducir concepciones de enseñanza consagradas en el aula, aún cuando fueran conflictivas con las nuevas propuestas. Entre las actitudes que surgieron (en ambas experiencias) de los y las participantes estuvo la resistencia al cambio, que tuvo distintos grados de superación y fue trabajada por los equipos a través de diferentes estrategias de interpelación.

Uno de los elementos que a lo largo de los cursos había sido trabajado fue el de las intencionalidades respecto de la propuesta a implementar; intencionalidades que propusimos reflexionar a través del *para qué*, de modo de poner en relieve la politicidad de esa práctica concreta. Sin embargo, responder a esa pregunta despegándose de la mirada habitual de poner foco sólo en el contenido resultó, en algunos casos, en tensiones y contradicciones, como se puede observar en el siguiente diálogo:

E: *"El tema es que el para qué de uno a veces está muy direccionado por el diseño curricular que te dice vos tenés que enseñar esto, esto y esto. (...)"*

D: "¿Vos tenés respuesta al para qué?"

E: *"... en realidad no sé si es una respuesta… yo lo que trato de hacer es que cualquier pibe, sea de cualquier colegio, tenga la posibilidad de que, si decide venir acá [a la Universidad] que no se dé contra la pared, simplemente eso, que logre avanzar, que no se quede en la puerta (...) Entonces trato llevar, sobre todo desde la biología… la física y la química desde ahí no le encuentro vuelta, porque eso es como muy estructurado, eso es así ¿qué vas a hacer? (...) Desde la biología se me hace más simple ¿no? quizás porque uno le encuentra siempre la vuelta… y de que tengan los contenidos, eso sí…"*

D: *"Entonces el para qué es cumplir con los contenidos para que pudieran venir acá [a la Universidad] si así quisieran".*

E: *"Sí, y desde la biología un poquito más para que sepan..."*.

Aquí lx estudiante relaciona la importancia de los conocimientos biológicos para la comprensión de problemas ambientales y las decisiones que los gobiernos puedan tomar al respecto.

D: *"Ahí tenés un para qué re distinto, digamos, ¿pero por qué sólo desde la biología y no de la física y la química?"*.

E: *"No puedo, no sé, es como que… Qué sé yo (...) no le encuentro la vuelta, no sé qué decirles, ¿para qué que? (...)"*.

Se da un intercambio entre varixs participantes en relación a contenidos de química de los Diseños Curriculares y le van interpelando sobre las formas de abordar los contenidos desde lo conceptual o desde la resolución de ejercicios.

E: *"Está bien, pero vienen y le toman una evaluación de esas que suelen tomar por acá y que son internacionales, y ellos tienen que saber responder ese tipo de ejercicios… Porque eso es algo impuesto (...) entonces [el para qué] sería para todo, pero para eso también..."*.

Poco después afirma:

E: "*Igual al chico lo tenés que preparar para estar en el sistema, hasta que no cambie el sistema las cosas son de esta manera, porque*

> *si no va a estar en desigualdad de condiciones con respecto a otros (...) yo lo digo por lo que se dice desde la universidad".*

Este intercambio ocurrió en un espacio extracurricular poco después de la finalización de la Prácticas Docentes II. Aun habiendo cursado y acreditado la residencia, participado de los espacios de debate y realizado trabajos de análisis sobre su propia práctica, esta docente enuncia argumentaciones que se centran en una mirada instrumental y un sentido propedéutico de la educación secundaria, evidenciándose una resistencia a la transformación de su propia práctica.

Asimismo, nos hemos preguntado por qué algunas propuestas se acercan más a nuestro enfoque que otras. Y encontramos una posible respuesta en las trayectorias personales de cada estudiante. Por un lado, el Profesorado en Ciencias Biológicas, posee una alta carga horaria en materias biológicas, en las cuales prima una mirada enciclopedista. De este modo, la formación disciplinar acentúa el rasgo tradicional de las universidades. Esto refuerza algunas trayectorias escolares del sistema educativo formal, donde la enseñanza de las Ciencias Naturales, en general, y de la Biología en particular, redunda en la transmisión de conocimientos científicamente válidos, descontextualizados y poco significativos para la vida del grupo destinatario.

Por otro lado, quienes adscriben a enfoques más cercanos a nuestra propuesta docente vienen desarrollando trayectos formativos personales que incluyen experiencias reflexivas y de auto-formación vinculadas a la militancia política, al desempeño en Bachilleratos Populares o a otros espacios altermnativos de educación. Así podemos decir que la o el docente que somos no está absolutamente predeterminado por nuestro trayecto como estudiante en el sistema educativo, sino que experiencias enmarcadas en proyectos políticos alternativos o contrahegemónicos parecen ser lo suficientemente potentes para configurar otro tipo de prácticas que contribuyan a procesos de transformación.

Perspectivas para la transformación de nuestras prácticas y reflexiones finales

El recorrido realizado durante de la sistematización nos invitó, a lo largo de su sinuoso andar, a revisarnos, a dialogar hacia adentro del equipo docente, a

interpelarnos, a reflexionar sobre nuestra práctica y nuestra propia coherencia. A partir de esto, pudimos identificar algunos aspectos a transformar, principalmente vinculados a uno de los pilares de la EP que ya mencionamos, la perspectiva crítica de la realidad, y otros que pudimos poner en valor mediante el ejercicio, a pesar de tenerlos naturalizados.

Por un lado, creemos que nuestras clases podrían beneficiarse al trabajar con mayor profundidad el contexto social y político en el que se inserta la práctica docente en la actualidad, en nuestra geografía. Este punto puede permitir reflexionar críticamente sobre la realidad y aportar claves para pensar las posibilidades de acción o, al decir de Freire, los posibles inéditos viables para transformar nuestras prácticas.

Por otro lado, identificamos la posibilidad de trabajar explícitamente desde perspectivas descolonizadoras (Dumrauf, Cordero, Cucalón Tirado, Guerrero Tamayo y Garelli, 2018) como una manera coherente de enriquecer nuestro posicionamiento en la EP. Esto nos permitiría problematizar el estatus e historicidad del saber científico, el cual a lo largo de la carrera del profesorado suele no cuestionarse. A su vez, se trata de un marco desde el cual discutir también la invisibilización y negación de otros saberes y los vínculos sociohistóricos entre el saber científico y dispositivos de opresión social como el capitalismo, el racismo y el patriarcado (Dumrauf *et al*., 2018).

Un aspecto que el proceso de sistematización nos permitió revalorarizar fue la forma de organizarnos dentro de nuestro equipo. Si bien, como en todo equipo docente universitario tenemos cargos con distinta jerarquía, nos organizamos de manera horizontal, rompiendo la estructura piramidal de toma de decisiones y la definición *a priori* de roles. La planificación de las clases, qué roles tomar en las mismas, los temas de investigación, los proyectos de extensión, la participación en congresos y jornadas académicas, entre otras, son definidas colectivamente. Este aspecto no sólo resulta ampliamente formativo para cada integrante del equipo, sino que, además, es coherente con nuestra propuesta y es parte de la propia forma en la que hemos escrito este artículo (colectivamente, a ocho manos). A su vez, entendemos, luego de este proceso reflexivo, que esta manera de trabajar se vincula íntimamente con la potencialidad que vemos en nuestro grupo de realizar diversas tareas de docencia, investigación y extensión.

Un último punto que valoramos sobre el final de este proceso de sistematización, realizado en el contexto de la pandemia por el Covid-19 y la consecuente virtualidad en las tareas educativas, es el intercambio, los diálogos no explícitamente planificados pero que ocurren constantemente en una clase presencial. Es en ese diálogo casi cotidiano que hallamos que también podemos acercar muchas de nuestras propuestas e interpelaciones, en el trabajo palmo a palmo en el encuentro educativo.

Apostamos por la EP como perspectiva en tanto se encuentra comprometida con la formación de docentes con un posicionamiento crítico, reflexivo y transformador. Si bien el contexto en el que nos insertamos muchas veces parece ir a contracorriente de nuestros horizontes, valoramos la apuesta y, por esta misma razón, nos dispusimos a socializar los resultados de nuestra sistematización. Esperamos que las ideas escritas más arriba sirvan también para la reflexión, el debate, la mirada crítica, dialógica y transformadora de otras y otros.

Bibliografía

ALONSO, M. C. (2009). "El acompañamiento a practicantes en periodos de formación: una mirada desde el estado del arte", Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, N° 1, pp. 1-28.

CANO, A. (2012). "La metodología de taller en los procesos de educación popular", Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, N° 2, pp. 22-52.

DUMRAUF, A., CORDERO, S., CUCALÓN TIRADO, P., GUERRERO TAMAYO, K. y GARELLI, F (2018). "Hacia nuevos territorios epistémicos: aportes desde un camino de construcción pedagógica descolonizadora en Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud". En: Monteiro, B., Dutra, D., Cassiani, S., Sanchez, C. y Oliveira, R. Decolonialidades na Educação em Ciencias. Sao Paulo, Livraria da Física.

DUMRAUF, A., CORDERO, S., MENGASCINI, A. y MORDEGLIA, C. (2009). "La "cocina" de una investigación colaborativa: escenarios, escenas y algunos ensayos", Ciência & Educação, N° 15, p. 221-244.

EDELSTEIN, G., SALIT, C., DOMJAN, G. y GABBARINI, P. (2008). "Un gesto de interrupción: reconstrucción de sentidos, razones desde una experiencia de Residencia universitaria", Actas de las II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Universidad Nacional de General Sarmiento.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Madrid, Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (2003). Cartas a quien pretende enseñar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. (1996). Política y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

JARA, O. (s/f). "Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias". Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion

MASSARINI, A. y SCHNEK, A. (2015). Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

MERÇON, J., CAMOU-GUERRERO, A., NÚÑEZ MADRAZO, C. y ESCALONA AGUILAR, M. (2014). "¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos", Decisio, N° 38, pp. 29-33.

MESSINA, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", Revista Iberoamericana de Educación, N° 19, pp. 145-207.

MESSINA, G. (2008). "Formación docente": del control al saber pedagógico", Docencia, N° 34, pp. 78-86.

SIRVENT, M. T. (1998). Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Valencia, Mimeo.

TORRES CARRILLO, A. (2007). Educación Popular, trayectoria y actualidad. Bogotá, El Búho.

TORRES CARRILLO, A. (2015). Educación Popular y movimientos sociales en América Latina. Buenos Aires, Biblos.

TORRES CARRILLO, A. y CENDALES, L. (2006). "La sistematización como experiencia investigativa y formativa", La Piragua, N° 23, pp. 29-38.

USSHER, M. (2008). "Complejidad de los procesos de participación comunitaria", XV Jornada de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Adriana Mengascini: Licenciada en Biología con orientación en Ecología de la Universidad Nacional de La Plata; Especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales con mención en Biología de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Profesora Adjunta. Grupo de Didácticas de las Ciencias (IFLYSIB). amengascini@gmail.com

Fernando Garelli: Licenciado en Ciencias Biológicas, Doctor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Jefe de Trabajos Prácticos. Investigador Asistente, CONICET, Grupo de Didácticas de las Ciencias (IFLYSIB). fgarelli@gmail.com

Maximiliano Nardelli: Profesor y Licenciado en Ciencias Biológicas, Doctor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Jefe de Trabajos Prácticos. mnardelli83@yahoo.com.ar

Pablo López: Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialista en Psicopedagogía, Universidad de Buenos Aires. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Ayudante de Primera. pablorobertolopez30@hotmail.com

Políticas educativas y Diseño Curricular en la Escuela Secundaria Rionegrina: un análisis desde la didáctica de la lengua y la literatura

Jonathan Peña
Stella M. Tapia
Victoria Gómez Viñao
Recibido Agosto 2021
Aceptado Septiembre 2021

Resumen

La Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) constituye una política de transformación educativa del sistema secundario de la provincia de Río Negro, cuyas definiciones se plasman en el Diseño Curricular de 2017. El objetivo del presente trabajo es analizar este documento curricular desde la didáctica de la lengua y la literatura, estudiando cómo se presentan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las lenguas, la literatura y otras formas de comunicación y cultura en el área específica Educación en Lengua y Literatura. Se procura indagar, en dicha área, el modo de fundamentar la política lingüística y planificar los saberes a enseñar, en función del objetivo general curricular de establecer prácticas democráticas e inclusivas en el nivel. La indagación en el currículo normado u oficial, desde el análisis de contenido, procura explicar continuidades en las tradiciones de enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura, enfocando la discusión en torno a los conflictos lingüísticos, la valorización institucional de la literatura y el rol de los medios de comunicación en la formación de ciudadanía. Estas dimensiones apuntan a profundizar la comprensión acerca de las condiciones en las que se realizan las prácticas docentes, identificando discontinuidades y tensiones al interior del currículo oficial.

Palabras clave: Políticas educativas - Nivel secundario – Currículo - Escuela Secundaria Rionegrina - Lengua y Literatura

Education Policies and Curricular Design in Rio Negro's Secondary School: Analysis towards Language and Literature teaching

Abstract

Rio Negro's Secondary School (ESRN in Spanish) constitutes an educational policy transformation of the high-school system in the province, which definitions are displayed in the Curricular Design of 2017. The aim of the present work is to analyze this curricular document in relation to Language and Literature teaching, by studying how instruction and learning of the language, literature, other means of communication and culture are presented in the specified area of Language and Literature Education. This article seeks to investigate, in the mentioned area, the way of substantiating the linguistic policy and plan out the knowledge to be taught, according to the general curricular objective of establishing democratic and inclusive practices in the academic level. The inquiry in the stated or official curriculum, from the content analysis, attempts to explain continuities in the scholastic discipline of Language and Literature teaching traditions, while focusing discussion on linguistic conflicts, the institutional valorization of literature and the role of media in citizenship formation. The previous dimensions point to deepen the comprehension towards the conditions of teaching practices are held, by identifying discontinuities and tensions inside the official curriculum.

Key Words: Education Policies - Secondary School level – Curriculum - Rio Negro's Secondary School - Language and Literature

Introducción

La Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) resulta de un proceso de transformación educativa iniciado en la provincia de Río Negro en el año 2015. La Resolución del Consejo Provincial de Educación 945/17, que instrumenta la ESRN, aprueba su Diseño Curricular (DCESRN), éste se define como un elemento fundamental del conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación, tendiente a garantizar la inclusión de las mayorías, profundizando las prácticas inclusivas y democráticas (2017: 11).

El objetivo del presente trabajo, desarrollado en el proyecto de investigación "Dimensiones de la práctica docente: una aproximación en clave analítica" (UNRN), es indagar las políticas educativas prescriptas por las instancias gubernamentales provinciales. Para ello, se analiza el diseño curricular como documento que pauta y reglamenta las condiciones en las que se realizan las prácticas docentes, en particular, desde la didáctica de la lengua y la literatura. Nos preguntamos: ¿Cómo se fundamentan las lenguas y su enseñanza en las políticas públicas que delimitan la educación secundaria en la provincia? ¿Qué rol se asigna al lenguaje y a las lenguas? ¿Cómo se articula el marco teórico general del Diseño Curricular con la disciplina escolar Lengua y Literatura en su especificidad? ¿Las posiciones acerca del lenguaje humano y de las lenguas que se asumen en el área específica son consecuentes con las prácticas inclusivas y democráticas que se procuran garantizar?

El análisis del documento DCESRN (2017) se aborda metodológicamente desde el análisis de contenido. Esta metodología se inscribe en las indagaciones en didáctica de la lengua y la literatura en Argentina que procuran explicar la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura a partir del análisis de documentos oficiales prescriptivos y de las transformaciones, continuidades y formas de imbricación que conllevan las prácticas concretas de enseñanza.

En primer lugar, se analiza la articulación entre el marco teórico general del diseño con el marco teórico particular del área Educación en Lengua y Literatura, expuesto en su fundamentación. En segundo lugar, se vincula dicha fundamentación con el criterio organizativo de saberes por géneros textuales, característica que distingue al área de este documento prescriptivo jurisdiccional frente a otros diseños jurisdiccionales. En tercer lugar, se analizan críticamente particularidades del área en la prosecución del objetivo de inclusión y desarrollo de prácticas democráticas, nociones fundamentales del marco teórico general.

La lectura de los diseños curriculares como documentos

Diversos autores (citados en Gvirtz y Palamidessi, 2002; Grinberg y Levy, 2009) refieren al currículo como construcción derivada de procesos que implican una selección, organización, distribución y transmisión de saberes y contenidos

promovidos por un sistema educativo. El currículo es la construcción que condensa los saberes que una sociedad define como fundamentales, valiosos, aceptados y legítimos, en ocasiones de manera explícita y detallada, y, a veces, de manera implícita. Por este motivo, todo diseño curricular posee funciones manifiestas o explícitas y latentes u ocultas. Al respecto, los teóricos señalan el papel del currículo en la definición de cultura para una sociedad y las formas de poder que supone esta legitimación de criterios sobre el saber y su distribución.

A partir de lo planteado, nos preguntamos qué saberes legitima el DCESRN (2017) en el área de Lengua y Literatura. ¿Qué funciones se presentan como manifiestas y cuáles latentes? ¿Cuáles son las problemáticas ocultas, desplazadas o anuladas?

Los trabajos en didáctica de la lengua y la literatura que se presentan a continuación constituyen antecedentes teórico-metodológicos del campo en la lectura de documentos curriculares. Si bien difieren en sus enfoques teóricos, coinciden en la necesidad de indagar acerca de los modos de vinculación entre las normas que instauran las políticas públicas educativas y las prácticas de enseñanza a las que procuran regular. Estos análisis evitan la concepción especular de que las prácticas reproducen aquello que está normado y proporcionan principios explicativos de las continuidades, negociaciones y rupturas entre normas y prácticas y entre las reformas y revisiones de las primeras. Por otra parte, metodológicamente, en lo que atañe al análisis documental, el análisis de contenido de las prescripciones curriculares de diversos niveles jurisdiccionales (nacionales o provinciales) consiste en vincular temáticamente, contrastar y complementar las normativas enfocando objetos de enseñanza y/o marcos teóricos de procedencia, además de explicarlas, en algunos casos, en relación con los circuitos de experticia que configuran sus contextos de producción (Cuesta, 2019; Dubin, 2019) o con diferentes textos que actúan en la materialización de la transposición didáctica, entre ellos, los manuales escolares (Riestra, 2008; Negrín, 2015). En otros casos, el análisis documental permite sustentar propuestas de enseñanza (Funes y Poggio, 2015; Moro, Gaiser y Battista, 2019).

Bombini (2012) señala que las investigaciones de fines del siglo pasado y, principalmente de inicios del siglo XXI, acerca del estudio de la historia de las disciplinas escolares dentro de los estudios históricos sobre el currículo han sido productivas para el avance de la didáctica de la lengua y la literatura para entender

los cruces de textos y discursos, polémicas y debates por la hegemonía que se entrecruzan en los campos lingüístico-literario y pedagógico y que no se limitan, únicamente, a la lógica oficial de reformas. Duarte (2011) enfoca, por otro lado, cómo se propone la enseñanza de Literatura en los documentos nacionales: analiza la falta de políticas públicas nacionales en torno a la definición de un canon literario y de lineamientos que fundamenten las decisiones por las cuales se seleccionan determinadas lecturas para la Escuela Secundaria.

Negrín (2015) y Nieto (2017) estudian la reconfiguración de la asignatura Lengua y Literatura en la llamada Prácticas del Lenguaje, que instauran los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires (2006). Coinciden en señalar el rechazo del currículo a la descripción de la lengua como sistema, con insistencia en el carácter o polo social del lenguaje. Los estudios sobre los diseños curriculares jurisdiccionales de Provincia de Santa Fe (Gerbaudo, 2011; Lorenzotti, 2018); La Pampa (Moro, Gaiser y Battista, 2019); Ciudad de Buenos Aires (Funes y Poggio, 2015) y la indagación comparativa en los diseños de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y el de Río Negro del año 2008 (Tapia y Riestra, 2014) dan cuenta de análisis parciales acerca de problemas específicos en los textos prescriptivos, ya sea porque muestran problemas para la enseñanza de la literatura, como la relación entre literatura, teoría literaria y didáctica; la omisión de métodos para abordar contenidos gramaticales en el aula o la falta de integración de pasajes que visibilicen las articulaciones de los objetos de enseñanza. Cuesta (2011, 2019) y Dubin (2019), por su parte, identifican los encastres que operan históricamente, entendiendo por tales, la superposición y acumulación fragmentaria de marcos teóricos y eslóganes que proceden de los círculos de expertos, tanto en los diseños a nivel nacional, como en distintos diseños curriculares provinciales.

En síntesis, los análisis documentales de diseños curriculares en didáctica de la lengua y la literatura adoptan una metodología vincular y contrastiva y constituyen un insumo que permite dar inteligibilidad a ciertos ángulos normativos de las prácticas de enseñanza en la disciplina escolar. En esta línea, nos interesa ahondar en el diseño curricular de la ESRN (2017), contrastando dos dimensiones del documento: la que se podría adscribir al campo pedagógico didáctico, que fundamenta los lineamientos generales de la educación secundaria de la Provincia de Río Negro y la que atañe específicamente a la enseñanza de Lengua y Literatura como disciplina escolar.

Lenguaje, sociedad y conocimiento en el DCESRN

El capítulo dos del DCESRN, denominado marco teórico, está compuesto por ocho apartados que repiten anafóricamente la forma "Acerca de…" en sus títulos. Esos subcapítulos desarrollan los temas: sociedad, sujeto, conocimiento, currículo, enseñanza, aprendizaje, consideraciones metodológicas y evaluación, en el orden precedente. Se presenta allí al conocimiento como una construcción histórica del sujeto en interrelación con la sociedad y a la enseñanza como una práctica social que se desenvuelve históricamente. Se menciona el papel de la comunicación para compartir conocimiento y se asigna a esta un rol central en la construcción de ciudadanía:

> Si se piensa la enseñanza desde la concepción de conocimiento que atraviesa a los sujetos emocional y epistemológicamente, se potencia su característica comunicativa y ciudadana. *Formar sujetos que sepan comunicarse, expresarse y defender sus ideas, es garantizar ciudadanía que solo perdurará en la medida en que atraviese el plano emocional* (DCESRN, 2017: 24. En itálicas en el original).

Sobre el lenguaje, estrictamente, no hay referencias en este capítulo, pese a la adscripción a las teorías de Vygotski para definir aprendizaje y desarrollo, particularmente, para explicitar el conocimiento como proceso de interacción social del que forman parte procesos comunicativos y discursos (2017: 25). En tal sentido, la dimensión del lenguaje está ausente de las definiciones teóricas que sustentan el DCESRN: no se problematiza su rol en la enseñanza, el aprendizaje ni la evaluación.

En el capítulo 3, "Finalidades de la educación secundaria", se exponen diecinueve objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, muchos de los cuales refieren a la formación de ciudadanía y de conciencia crítica, el ejercicio de derechos y la igualdad de oportunidades. Entre estos objetivos, se enuncia:

> *Formar lectores críticos y productores de la cultura escrita, capaces de leer, interpretar y argumentar una posición frente a la literatura y*

> *la información, propiciando formar escritores con profundos conocimientos de la lengua española, capaces de producir diversos textos tanto orales como escritos para manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros* (2017:31).

Si bien en la escuela toda y en el marco de cada una de las disciplinas escolares de las diferentes áreas se abordan contenidos y saberes como la lectura crítica y la producción de textos que se relacionan con este objetivo, lo asociamos directamente con la disciplina escolar Lengua y Literatura, ya que la literatura y la lengua española son tradicionalmente sus objetos de enseñanza. En el mismo capítulo, el apartado "Pilares de la Escuela Secundaria de Río Negro" define, entre sus ejes, la justicia curricular, la inclusión y la educación en las múltiples y emergentes alfabetizaciones. Bajo este último subtítulo se hace referencia a la alfabetización en un sentido muy amplio que excede la lectura y la escritura en los comienzos de la escolarización y comprende alfabetización científica, digital, ciudadana, intra e intersubjetiva, corporal y artística (2017: 35). Asimismo, se asocian ciudadanía y variedad lingüística, el ejercicio de la ciudadanía plena implica el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad de todo sujeto de derecho, respetando las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género (2017:35).

Las bases del DCESRN instauran, de este modo, que la lengua española es la lengua de la escritura en la escuela y que el plurilingüismo es un contenido de enseñanza en relación con las lenguas segundas (incluyendo mapudungun[1] e inglés). Así, no se encontraría problematizado, al interior del documento, si la lengua materna o primera de los estudiantes es el español o sus variaciones regionales; por tanto, no habría una consideración real de la postulada diversidad del sujeto del aprendizaje. El debate sobre el plurilingüismo no constituye un contenido del área Educación en Lengua y Literatura; se encubriría, así, el conflicto lingüístico característico de la enseñanza de la lengua entre prácticas normativizadas, estandarización y respeto por las variedades (Iturrioz, 2006; Bixio, 2007; Cuesta, 2019). El plurilingüismo es el eje, en cambio, del área Segundas Lenguas.

1 La Provincia de Río Negro pertenece a la Patagonia argentina, zona habitada por pueblos originarios (en su mayoría pertenecientes a la cultura mapuche) que lograron resistir a la denominada "Campaña al Desierto" (1880). El mapudungun es la lengua propia del pueblo originario mapuche.

El motivo de la enseñanza de las lenguas, según estos fundamentos generales, radica en la formación ciudadana. Al analizar los contenidos del área Educación en Lengua y Literatura, vemos (como se desarrollará luego) que esa formación ciudadana se realiza mediante el dominio de los géneros, entre los que resultan mayoría los propios de la comunicación social de masas: los medios impresos y digitales.

La prevalencia de la comunicación social se presenta como un componente interdisciplinario a través de un taller que forma parte del área curricular y cuyo nombre varía desde "Taller de Articulación Disciplinar en Distintos Lenguajes" (en el Ciclo Básico) a "Taller de Comunicación". Este último, en el ciclo orientado, incrementa su carga horaria paulatinamente, en desmedro de la carga estricta de Lengua y Literatura, a la que sustituye completamente en quinto año. Consecuentemente con esta reducción horaria, los contenidos disciplinares propios de lengua y literatura del ciclo orientado, tradicionalmente saberes literarios, ceden paso a los contenidos de la comunicación mediática.

En otro orden, al contrastar la fundamentación general del marco teórico del diseño con la fundamentación específica del área Educación en Lengua y Literatura, se observa que en esta última no se presentan los planteos propios de la primera. Así, no habría una conexión entre las dos partes que refiera, en los contenidos disciplinares, a las características liminares que generan heterogeneidad en el aula y que pueden requerir de un proceso de inclusión; tampoco forman parte de la fundamentación del área los términos de inclusión, democratización y poder, ni los aprendizajes como procesos heterogéneos, consecuencia de los diversos desarrollos, evaluables en trayectorias distintas de los estudiantes. Más allá de la discontinuidad entre ambas partes, se aprecia una mirada epistemológica diferente en torno a la enseñanza, al aprendizaje y a los objetivos de la educación.

En la fundamentación del área se enuncian ejes didácticos, definidos como nociones para realizar las transposiciones didácticas y para organizar la progresión de esos saberes. Estos ejes comprenden, el lenguaje en uso y contexto, la lengua como sistema, los géneros textuales como acciones y la literatura como obra y género. En el primero de ellos, se identifica a los textos como el objeto de enseñanza central de Lengua y Literatura. El tercer eje, por su parte, no parece diferenciarse del primer eje nombrado, por cuanto, si atendemos al marco teórico en el que se inscribe el

diseño, el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004), el lenguaje en uso se realiza en actividades de lenguaje que se organizan en los géneros textuales. Estos corresponden a formas discursivas relativamente estables, son adaptados y adoptados por los sujetos para actuar, según sus representaciones, en los contextos determinados. Es así como, lenguaje en uso, contexto y géneros textuales como acciones resultan una misma entidad, disociada en los ejes didácticos del DCESRN, sin que se manifieste el propósito de esta disociación.

La lengua, por su parte, es definida por su rol instrumental en función de la comunicación, apelando a la explicación teórica del lingüista E. Coseriu, las lenguas son técnicas históricas (Coseriu, 1991) adquiridas en la primera infancia [sic] poseen características sistemáticas que se ponen en práctica para realizar producciones textuales adecuadas y eficientes (DCESRN, 2017: 107). Esta caracterización no supone, sin embargo, los matices con los que el lingüista rumano diferencia la lengua funcional de la lengua histórica: la última configura un entramado de sistemas o un producto cultural histórico, por oposición a la unidad de dialecto, estilo y nivel sociocultural que caracteriza a una lengua funcional (Coseriu, 1992). La definición de lengua del DCESRN excluye, pues, la heterogeneidad de la lengua, recortando la complejidad inherente a esta última.

La presentación de la categoría género textual en el DCESRN se establece desde una polémica entre el interaccionismo socio-discursivo y la gramática textual (tipologías textuales), pero tal distinción no se desarrolla ni explica a los docentes a quienes se dirige el diseño. Se enuncia en el documento como una premisa compartida por todo el colectivo docente que enseña la disciplina escolar, asumiendo, en apariencia, una adhesión a una única perspectiva teórica:

> *El modelo de las tipologías textuales no es el mismo que el de géneros desde la perspectiva del Interaccionismo. Las tipologías textuales constituyen estructuras abstractas que son descriptas y aplicadas en clase con la finalidad de aprender a leer y escribir. Los efectos logrados con la aplicación de este modelo no fueron los esperados para los que enseñamos lengua desde hace varios años* (DCESRN, 2017: 108).

La atribución al nosotros, docentes como sujeto de la experiencia, da cuenta de la evaluación enunciativa (Bronckart, 2004) que hacen de sí los autores de esta parte del diseño, asumiendo criterios de autoridad desde la experiencia práctica concreta. La transformación que radica en la adopción del objeto de enseñanza género textual como el eje del currículo, transformación innovadora si la comparamos con otros diseños curriculares, es delimitada por la negación, desde el actuar docente, obviando la explicación teórica que solo puede recuperarse en la bibliografía que adscribe al interaccionismo socio-discursivo, no en el documento del DCESRN:

> *...para posicionarnos desde otro lugar en la enseñanza y buscar otro trayecto didáctico que no empiece en la teoría y genere clasificaciones o tablas de sistematización de categorías* (DCESRN, 2017: 108).

Si bien una de las principales referencias del marco teórico del interaccionismo es Voloshinov, quien postula el problema de los géneros en relación con los grupos sociales y las épocas, considerando, además, su dimensión ideológica:

> *...siendo el género un reflejo ideológico de ésta [la comunicación social] en su tipo, estructura, finalidad y composición social* (2009: 156).

No se observa tal conflictividad ni heterogeneidad política y social de las luchas por el poder en el planteo del área Educación en Lengua y Literatura, sino que se presenta al lenguaje como un fenómeno natural:

> *El lenguaje es la actividad esencialmente humana que nos habilita el conocimiento, construye la conciencia individual en el hacer con otros* (DCESRN, 2017: 106).

Esta problemática anulada es consecuente con la visión de la cultura: por estar imbuidos en una cultura nos adueñamos de los géneros textuales, que nos constituyen social y culturalmente como personas, no hay matices en la afirmación que sigue:

> *...según el medio que nos rodea nos vamos impregnando de estos formatos [los géneros] constituyentes de la identidad social y cultural. La escuela los adopta para complejizar y perfeccionar su uso* (DCESRN, 2017: 108).

En síntesis, el DCESRN plantea un encuadre general para la Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro en el que se postula la justicia curricular sustentada en valores como la inclusión del sujeto en la relación con su alteridad, la educación de calidad como apropiación crítica del conocimiento social, el respeto por la heterogeneidad de los estudiantes, sujetos de derecho y sujetos políticos con trayectorias diversas y múltiples alfabetizaciones, como protagonistas de la construcción de saberes. Esta opción epistemológica no se condice con la del área Lengua y Literatura que planteará una mediatización de la relación persona-sociedad a través del lenguaje, en un proceso constante y con un mecanismo homogeneizador y regulador, los géneros textuales y su progresivo dominio, además de la apropiación de los mecanismos de la lengua estándar. Si los propósitos de la escuela secundaria y los del área encuentran ejes comunes en la organización de los saberes, será la selección de esos saberes la que marque una tensión mayor que la mencionada previamente, como se desarrolla a continuación.

"Los saberes a construir" en Lengua y Literatura: los géneros

El DCESRN organiza, para el área Educación en Lengua y Literatura, saberes a construir conformados por géneros textuales. La organización de los dos cuatrimestres en los que se divide, en cada año, el ciclo lectivo[2], se corresponde con un encabezado que identifica dos o tres géneros para cada cuatrimestre y que promulga, en cada uno estos géneros, acciones comunicativas relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura. Podemos categorizar los géneros seleccionados, para el ciclo básico, por un lado, como textos sociales de la comunicación masiva: la noticia, en primer año, y la crónica, en segundo, géneros de divulgación como la nota enciclopédica, géneros de carácter subjetivo o intimista como el diario personal, la carta, para primero, o las crónicas de viajes y memorias, para segundo. En cuanto a los géneros de índole literaria, se plantea en primer año el trabajo

2 El diseño de la ESRN incluye, entre sus modificaciones sobre el formato de organización escolar, el ciclo lectivo dividido en dos cuatrimestres y la duración del trabajo en aula calculada según horas reloj.

con el cuento realista contrapuesto al cuento fantástico y, en segundo año, se propone el relato de aventuras y la descripción literaria en el cuento policial y la crónica de viaje. La finalidad que se asocia con estos saberes se enuncia en los propósitos, conocer autores en diferentes contextos socioculturales y trabajar con las secuencias de acciones en la narración a partir del uso de tiempos verbales (DCESRN, 2017: 112). Hay géneros, por su parte, cuya adscripción a una u otra categoría es sumamente permeable y relativa, aunque esto no se explicita en el DCESRN. En la tabla 1 se sistematizan los grupos de géneros y subgéneros para el trabajo en el área, por año escolar.

Cuadro Nº1: Clasificación de géneros textuales por año

Educación en Lengua y Literatura	**Ciclo Básico**				**Ciclo Orientado**				
	Primer año		**Segundo año**		**Tercer año**		**Cuarto año**		**Quinto año**
	L. y L.	**T.A.D.D.L.**	**L. y L.**	**T.A.D.D.L.**	**L. y L.**	**T. C.**	**L. y L.**	**T. C.**	**T. C.**
Géneros de comunicación masiva	Noticia	Publicidad Folleto	Crónica periodística	Publicidad Medios	Debate público Reseña Crítica de arte	Entrevista	Ensayo breve para publicar en medios gráficos	Historieta	Nota Columna de opinión Editorial Crítica Carta de lectores
Géneros subjetivos de carácter intimista	Relato de experiencia Diario Memoria Carta Mail	Dramatización	Relato de aventuras Crónica de viajes						
Géneros literarios	Relato tradicional Cuento realista Cuento fantástico Cuento para libros viajeros	Canción Poema ilustrado	Cuento Cuento policial clásico Crónica de viajes y de aventuras	Canción Poema ilustrado Teatro	Teatro Canción Poesía	Semblanza	Ensayo	Transposición de novela, cuento, ensayo a historieta	
Géneros de divulgación científica o académicos			Nota de enciclopedia			Encuesta	Informe Monografía Artículo de divulgación		
Referencias: **L. y L**.: Lengua y Literatura; **T.A.D.D.L**.: Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes, **T.C.:** Taller de Comunicación									

Fuente: elaboración propia.

Se asocian la escritura y la oralidad con la producción, por parte de los estudiantes, de géneros menores por contraposición a los géneros literarios, vinculados, estos últimos, a la categoría de autor y a cierta tradición escolar en debate, sobre el carácter canónico de la literatura, que se presenta como avalada por la misma condición de autor consagrado: "lectura de cuentos policiales clásicos de la literatura y otros de autores nacionales para…" (DCESRN, 2017: 112), "el cuento realista y el cuento fantástico de autores nacionales y latinoamericanos para…" (DCESRN, 2017: 113), "la lectura de obras de teatro de autores nacionales y latinoamericanos para reconocer el género" (DCESRN, 2017: 118), "la lectura de ensayos de autores argentinos y latinoamericanos" (DCESRN, 2017: 120). En el género poesía y en su asimilación a la canción, si bien se mantiene el criterio regional, se omite la identificación estricta de autoría: "El reconocimiento de la poesía en las letras de canciones de géneros musicales nacionales o latinoamericanos" (DCESRN, 2017: 117).

Para cada acción comunicativa, en cada género, se prescriben saberes enunciados por su carácter instrumental y finalidad, introducidos, mayormente, por la definición "para". Con el fin de dar cuenta de estas características organizativas en el DCESRN, transcribimos, a continuación, parte de los saberes correspondientes a oralidad y lectura para el segundo cuatrimestre de 2° año:

> El narrar relatos de viajes para: compartir experiencias personales, -relatar en forma ordenada y coherente, -relatar en voz alta para otros, acompañando con el cuerpo y las pausas. La enunciación en primera persona o tercera persona para tomar posición enunciativa. Los recursos del lenguaje oral para producir efectos en los espectadores.
> [Acción comunicativa: lectura] La lectura de cuentos policiales clásicos de la literatura y otros de autores nacionales para: reconocer el género, identificar personajes, enigma, hipótesis y resolución; distinguir autores y contextos socioculturales de producción. La secuencia narrativa para ordenar el relato a partir de tiempos verbales correlacionados. La voz del narrador implicada (1°) o no implicada (3°) para interpretar la posición enunciativa. Los segmentos descriptivos y dialogados para interpretar efectos en el relato policial. Los diálogos en la narración como introducción de la voz directa de los persona-

> jes para: distinguir voces en el texto, distinguir tiempos verbales del indicativo (presente, pretérito, futuro). La descripción literaria en el cuento policial para distinguir: uso de tipos de verbos y tiempos verbales del indicativo, uso de modos verbales (indicativo, subjuntivo) para indicar la voz del narrador... (2017:113-114).

Observamos, por una parte, que en la enunciación de estos saberes se prescriben mayormente acciones, caracterizadas por el uso de infinitivos como relatar, distinguir, interpretar y nominalizaciones como enunciación, lectura. Por otra parte, el fin instrumental de cada una de esas acciones es introducido, sistemáticamente, por la reiteración de la preposición *para*. Esta reiteración refuerza el carácter instrumental de la enseñanza de la lengua (para un uso determinado), en coincidencia con lo que señala Lorenzotti (2018) acerca de las orientaciones curriculares de la Provincia de Santa Fe (2012), documento curricular que adhiere, en el área, al mismo marco teórico. El refuerzo del carácter instrumental de la enseñanza de la lengua, puesta al servicio de alguna finalidad en el uso del lenguaje, parece dar cuenta de la representación de los aprendizajes, en el que el conocer es un acto que se realiza para la educación lingüística procura encontrarle un sentido utilitario a cada noción, eximiendo o descartando aquello que no es funcional. ¿No sería válida y valiosa la enseñanza de la lengua en sí misma, sin necesidad de justificarla pragmáticamente desde el anclaje en un uso particular y prefigurado? ¿Qué intención hay en este recorte del objeto de estudio en la disciplina escolar con un fin único en el uso comunicativo?

Otra cuestión que puede señalarse en relación con los saberes de segundo año de la escuela secundaria es que las únicas obras literarias que se leen, según el DCESRN, son cuentos policiales clásicos o de enigma y crónicas de viajes, con un criterio amplio, poemas y géneros narrativos distintos se hallan excluidos, en el primer cuatrimestre, por su parte, se abordan exclusivamente la crónica periodística y la enciclopedia. Nos preguntamos: ¿por qué no se prescribe la enseñanza de literatura en la disciplina escolar Lengua y Literatura? Acompañando la visión pragmática de la lengua, ¿sería la literatura considerada un saber ocioso que se deja de lado por poco funcional? ¿Es este vaciamiento de contenidos y saberes acerca de la literatura la forma en que se garantizaría una mayor inclusión de estudiantes en la escuela secundaria, según el objetivo pregonado en la fundamentación general?

Para el ciclo orientado, el DCESRN plantea los siguientes saberes a construir en Lengua y Literatura: en tercer año se trabaja principalmente con textos en los que predomina una secuencia argumentativa (Adam, 1995; Bronckart, 2004) para el desarrollo de debates. Se suma la entrevista en el área del taller. En cuarto año, se menciona la composición de informes y monografías de manera interdisciplinaria con otras áreas. En el ámbito de la literatura, se proponen, en tercer año, el género canción y las obras de teatro y, en cuarto año, la historieta y el ensayo, este último como interacción entre literatura y periodismo. La finalidad de enseñanza de literatura, como en el Ciclo Básico, marca la necesidad de conocer los diferentes contextos socioculturales e históricos: "El contexto de las obras en relación con períodos históricos nacionales y latinoamericanos…" (DCESRN, 2017: 118). No obstante, los saberes apuntan al trabajo con rasgos estructurales característicos de los géneros en forma escrita:

> *El guion teatral como diálogo directo para: -Identificar el uso de signos y transcripción a la oralidad. -Distinguir las acotaciones como modos de lenguaje no directo y sus funciones. -La dramatización de escenas para representar roles, escenificar un texto…* (DCESRN, 2017: 118).

En relación con la historieta, se prioriza a la vez su soporte y su caracterización estructural:

> *La caracterización del género historieta en relación al [sic] soporte en el que está producida, y a sus aspectos formales, temáticos y enunciativos para entenderlo como un modo particular de producción textual determinado por el contexto situacional y objetivo social.* (DCESRN, 2017: 122).

Por último, en quinto año, el área se desarrolla únicamente mediante el Taller de Comunicación. Los géneros propuestos responden a aquellos que podemos encontrar en los medios de comunicación masiva impresos o digitales: la nota, la columna de opinión, la crítica, la carta de lector. El Taller plantea a la comunicación como un espacio de lucha por los sentidos y los significados sociales. Se busca que

los estudiantes logren producir discursos alternativos a los mediáticos (DCESRN, 2017: 123), sean capaces de expresar sus propios puntos de vista en los géneros mencionados y puedan argumentar a través de distintos recursos y fuentes de información. Si bien se propone una serie de temáticas para la elaboración de proyectos comunicativos, es esta una visión de la comunicación más cercana a la de los medios masivos tradicionales, como el periódico, que a los géneros propios de los consumos culturales de los jóvenes; en tal sentido, el desarrollo del área supone la incorporación en el aula de los intereses de los jóvenes, pero en los formatos genéricos y en la variedad de lengua estándar predominantes en el diario tradicional. Se sigue, pues, el enfoque de la alfabetización mediática. Esta última, según Scolari (2018), se caracteriza por crear espectadores críticos a los que interpela como consumidores masivos, y a los que a veces ubica como productores. Halla como referencia la teoría de los efectos de los medios masivos y los estudios culturales; el profesor es percibido como un mediador que crea experiencias de aprendizajes en los medios. A diferencia de la multimodalidad y de las posibilidades del alfabetismo transmedia que se postulan en el área de Lenguas Segundas del DCESRN, el tratamiento que el área Educación en Lengua y Literatura asigna a la comunicación no se focaliza en el uso de los medios por parte de los jóvenes, no incursiona en sus consumos culturales ni considera a los estudiantes como productores de contenidos de diversa complejidad, sino que se ciñe a los procesos de construcción de un modelo de lector único, crítico, en el paradigma de enseñanza de la alfabetización mediática.

En síntesis, el DCESRN establece una política acerca de lo que se aborda en el área Educación en Lengua y Literatura que se centra en ciertos géneros de comunicación masiva, no se condice con las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes ni, tampoco, con las prácticas docentes que conciben dichos consumos culturales para configurar modos diversos de escribir en las aulas, en tensión con las visiones canonizadas de la literatura y de la ficción (Cuesta, 2019). La selección de saberes y géneros para el área no resultaría consecuente con los objetivos generales de apropiación crítica del conocimiento social, formación ciudadana integral y respeto por la heterogeneidad de los estudiantes como protagonistas de la construcción de saberes, sujetos de derecho y sujetos políticos con trayectorias diversas y múltiples alfabetizaciones.

Continuidades con tradiciones y debates del área

Una modificación curricular supone cambios en las políticas públicas y en el sistema educativo. En el caso del DCESRN (2017), tales innovaciones, para el área de Educación en Lengua y Literatura, implican la adopción del marco teórico epistemológico del interaccionismo socio-discursivo (en Argentina, este marco es asimismo asumido en las políticas lingüísticas educativas de la Provincia de Santa Fe) y la consiguiente redefinición del lenguaje y las lenguas como principios organizadores del área, que determinan el abordaje de géneros textuales como objetos de enseñanza (como correlato de las actividades del lenguaje) en articulación con saberes gramaticales seleccionados a partir de esos géneros. Sin embargo, esta renovación marca una línea de continuidad con tradiciones históricas en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura en Argentina, que ubicamos en, al menos, tres dimensiones: la literatura como un contenido instrumentalizado, la lengua como variedad estándar y la lectura crítica de los medios de comunicación impresos para la formación de ciudadanos.-

La literatura constituye un objeto de enseñanza elidido por el DCESRN en el área específica, sustituido, en cambio, por los medios de comunicación impresos. Cuando se propone su abordaje entre los saberes a construir, se inserta en la tradición canónica de autores, es decir, de textos autorizados, la mayor parte de las veces en estricta referencia a autores nacionales y latinoamericanos, a excepción de los cuentos policiales clásicos, única referencia a la literatura universal. La forma en que se presenta la literatura en el DCESRN resulta consonante con algunos problemas identificados en los cambios curriculares instaurados a partir de la reforma de los años 90 del siglo pasado, una reforma de carácter fuertemente técnico, según Bombini:

> *Con una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista… en la que la literatura considerada como un discurso social o descripta como un tipo textual entre otros ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular* (2006: 64).

La cita precedente, que refiere a los contenidos básicos comunes (1993), puede hacerse extensiva para describir el enfoque del DCESRN, sumando al análisis

dos aportes críticos generales a las políticas públicas para el nivel secundario en los inicios de siglo XXI: la omisión de políticas de lectura que identifiquen obras literarias concretas y criterios específicos de selección en el currículo (Duarte, 2011) y la instauración de la serie literaria en el conjunto de géneros sin particularidades específicas ni inherentes, que confiere a los géneros literarios un carácter intercambiable con otros géneros discursivos o textuales, instrumentales a los propósitos de una "enseñanza para" (Gerbaudo, 2011). Siguiendo a Bombini (2004), el origen de la disciplina escolar en los programas decimonónicos de enseñanza de literatura apuntaba a obras nacionales, en un derrotero historiográfico, para asegurar la cohesión de los grupos de inmigrantes que hablaban variadas lenguas. Asimismo, conformaba el modelo lingüístico, en el que se reconocen los contenidos de lengua, constituyendo la norma a seguir (Sardi, 2006). Consideramos que en el DCESRN se amalgaman en continuidad las dos formas de concebir la enseñanza de la literatura, ya en la selección de un canon literario o, en el caso del DCESRN, en la operación de referenciar la procedencia geográfica de los autores, se puede identificar un proyecto de igualación de los estudiantes, desconociendo los consumos culturales, apropiaciones y modos de leer de los jóvenes, mientras que se pierde el carácter de la literatura como tal entre otros discursos sociales y géneros textuales, y su enseñanza se instrumentaliza en un continuum con esos otros géneros.

Con respecto a la concepción de lengua, en la fundamentación general del área se indica que no hay una única lengua, sino que hay variedad de ellas y variaciones en la otredad:

> *Las lenguas, por su parte, diversas y heterogéneas, son productos culturales de la actividad del lenguaje. Las lenguas mediante signos mediatizan los saberes sociales, históricos y culturales* (DCESRN, 2017: 106).

Esta diversidad de lenguas se condice con los propósitos para el ciclo básico: valorar la diversidad de las lenguas como producciones culturales de la región y del país (DCESRN, 2017: 110) que marca el plurilingüismo en el uso del plural "lenguas". El propósito del ciclo superior que se refiere a la lengua, en cambio, construye una definición en singular que la identifica con su función representacional:

> *Desarrollar, a través de la lectura y la escritura, la reflexión sobre la lengua, herramienta conceptual necesaria para desempeñarse en cualquier estudio de nivel superior* (DCESRN, 2017: 117).

Esta última se trata de la variedad funcional lengua estándar, la lengua de las instituciones, de la formación académica y de los medios de comunicación.

El análisis de los saberes a construir nos permite observar, en primer año, un único contenido referido estrictamente a la pluralidad y a las variaciones de las lenguas: en la acción comunicativa oralidad, se menciona, con respecto al relato de experiencias personales:

> *Identificar y respetar variedades lingüísticas en el léxico, expresiones orales diversas y estructuras específicas de la lengua oral* (DCESRN, 2017: 111).

Su inserción en ese contexto da cuenta de una visión anecdótica y pintoresquista de la variación lingüística; en primer lugar, se reduce el fenómeno al léxico y a ciertas estructuras orales; en segundo lugar, se la circunscribe al relato, no se plantea, ni ese año ni los subsiguientes, un saber a construir en torno a generar conocimiento sobre las distintas variedades del español ni generar una mirada crítica hacia los procesos que permitieron la estandarización (Fishman, 1982) de una variedad por sobre las demás. El proceso de trivialización y simplificación que supone presentar una visión armoniosa del uso de la lengua, orientada a la cooperación y la comunicación, niega el conflicto de poder entre las variaciones y oscurece el eje social del uso lingüístico, como ya se señalara en otros documentos curriculares (Bixio, 2007). La opción del área en el DCESRN ha sido invisibilizar las diferencias, se hace mención a la interacción y a la comunicación sin referencia a los conflictos que las teorías sociolingüísticas revelan en esas interacciones. La palabra de la variedad oral que se enseña a respetar e identificar es la palabra regional, subalterizada en el marco de un relato, que comporta una carga de desautorización o desprestigio frente a la palabra de la cultura autorizada.

En cuanto a los medios de comunicación, como ya observamos, a partir de tercer año se cuenta con el Taller de Comunicación, en el que se propone la lectura crítica,

ese espacio curricular, en quinto año, reemplaza totalmente a Lengua y Literatura. Se trabaja con los medios como objeto de estudio, se aborda:

> *La comunicación y la cultura mediática como proceso social, de identificación y como espacio de lucha por los sentidos y significados sociales* (DCESRN, 2017: 123).

No obstante, como se mencionó, no se plantea la lectura de medios no hegemónicos o alternativos de comunicación o el trabajo con las TICs y las redes sociales (saberes que se proponen en otras áreas curriculares del DCESRN, entre ellas, Segundas Lenguas). Los discursos alternativos que aparecen son producidos por los mismos estudiantes en géneros que implican una perspectiva crítica, propia de un paradigma de alfabetización mediática (Scolari, 2018), antes que el reconocimiento de los jóvenes como productores culturales. Recuperando el objetivo de formar ciudadanos, planteado en la fundamentación general del DCESRN, puede señalarse la contradicción en el área, que propicia un único modo de leer los medios: a través de la consolidación, por un lado, de un modelo de lector homogéneo crítico y, por otro lado, desvinculando o negando las identidades diversas de los jóvenes como productores de contenido y, por lo tanto, agentes de cultura. Esta forma de democratización de la comunicación, a posibilidad de que todos seamos productores de contenido transmedia, que el área desconoce, ¿no sería acaso una manera inclusiva de facilitar la participación de las mayorías, como el currículo provincial propone?

Sintetizando, en el área Educación en Lengua y Literatura se legitiman saberes en torno a diversos géneros textuales en un estatuto homogéneo, aunque estos provengan de diversos ámbitos de producción cultural literarios, de divulgación científica o académica, de medios de comunicación masiva o géneros de índole personal. La modificación de perspectiva teórica para la enseñanza que supone la adopción del interaccionismo socio-discursivo no problematiza ciertos conflictos que conforman el currículo latente, como la heterogeneidad de los sujetos adolescentes, lectores y productores de cultura, o el plurilingüismo y las variedades lingüísticas, más allá de su mención a nivel de reconocimiento. La democratización y el acceso incluyente de los jóvenes como destinatarios del proyecto de enseñanza apunta a la función de la escuela como legitimadora y distribuidora de saberes, a la vez que se enuncia el objetivo de formar ciudadanía en el fomento de la igualdad

y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. En este sentido, no se desandan conflictos que conforman tradiciones de la disciplina escolar, ejemplificados previamente en relación con la literatura, la lengua estándar y los medios, antes bien se revelan algunas tensiones para distribuir saberes respetando diversidades y trayectorias heterogéneas.

Reflexiones finales

El estudio de los diseños curriculares tiene por finalidad entender las políticas educativas que regulan las prácticas docentes y las condiciones en las que estas tienen lugar. La Escuela Secundaria de Río Negro define oficialmente una política inclusiva que procura atender y garantizar las posibilidades de acceso y participación democrática de las mayorías con desigualdades sociales de origen. Entre sus objetivos, y particularmente vinculada con las tradiciones de enseñanza de Lengua y Literatura, procura la formación de lectores críticos de información y de literatura, productores de cultura escrita a través de textos que desarrollen un alto dominio de la lengua española, en los que puedan, así como en la oralidad manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros (DCESRN, 2017:31). Se asigna a la comunicación la tarea de formar ciudadanos como objetivo primero de la educación.

Entre las problemáticas observadas desde la didáctica de la lengua y la literatura, señalamos algunas tensiones que recorren el currículo al contrastar el marco teórico general con el área específica, Educación en Lengua y Literatura, y con lo planteado al interior de esta última. Allí se registran procesos característicos de la conformación de la disciplina escolar, su tradición y sus debates aún vigentes, como la omisión de la pregunta por la diversidad del sujeto del aprendizaje, sus saberes previos, tanto lingüísticos como literarios, sus posibilidades de acceso a la literatura, su vinculación con los medios de comunicación y con otras formas de consumos culturales, no solo como espectador o consumidor sino también como productor. En una vacilación entre heterogeneidad incluyente y homogeneización reproductora de desigualdades, el área parecería decantar por esta última, en tanto se enuncian propósitos cuya concretización en saberes específicos, a través de los géneros textuales y sus funciones instrumentales en la comunicación, conllevan reducciones y omisiones. Tales tensiones pueden leerse, en el documento del

diseño curricular, como indicios de dificultades y desafíos para llevar a la práctica docente cotidiana políticas educativas que se sustentan en la participación y en la igualdad de oportunidades de acceso.

Bibliografía

ADAM, J. (1995). "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", Comunicación, Lenguaje y Educación, 26, 9-22.

BIXIO, B. (2007). "Condiciones de posibilidad de una práctica", Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, UNLP y UNSAM, 22-28.

BOMBINI, G. (2004). Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960), Buenos Aires, Miño y Dávila.

BOMBINI, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, del Zorzal.

BOMBINI, G. (2012). "Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente", en BOMBINI, G. (coord.), Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza, Buenos Aires, Biblos.

BRONCKART, J. (2004). Actividad verbal, textos y discursos, Madrid, FIA.

COSERIU, E. (1992). Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar. Madrid, Gredos.

CUESTA, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf

CUESTA, C. (2019). Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente, Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM ed.

DUARTE, M. (2011). "Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar", El Toldo de Astier, 2, 3, octubre de 2011, 87-95. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4893/pr.4893.pdf

DUBIN, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf

FISHMAN, J. (1982). Sociología del lenguaje. Madrid, Cátedra.

FUNES, M. y POGGIO, A. (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", Lenguas en contexto, 12, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, noviembre de 2015, 100-114. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11336/70251

GERBAUDO, A. (2011). "Crispada e in-tolerante. Contra los edificios de la indiferencia", El Toldo de Astier, 2, 3, octubre de 2011, 96-114. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4894/pr.4894.pdf

GRINBERG, S. y LEVY, E. (2009). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2002). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Buenos Aires, Aique.

ITURRIOZ, P. (2006). Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua, Buenos Aires, del Zorzal.

LORENZZOTI, M. (2018). "Puentes entre reformas curriculares y propuestas docentes: reconstrucción del aula de Lengua y Literatura", El taco en la brea, 7, diciembre–mayo 2018, 63-85, DOI: https://doi.org/10.14409/tb.v0i7.7355

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS. GOBIERNO DE RÍO NEGRO (2017). Diseño Curricular. Escuela Secundaria. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf

MORO, D.; GAISER, M.C.; BATTISTA, P. (2019). "Gramática y educación literaria: una propuesta", Educación, Lenguaje y Sociedad, 16, abril de 2019), 1-24, DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161605

NEGRIN, M. (2015). Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: Una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Tesis de posgrado, Granada, Universidad de Granada. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10481/41148

NIETO, F. (2017). Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013), Los Polvorines, UNGS y UNL eds.

RIESTRA, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SARDI, V. (2006). Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, del Zorzal.

SCOLARI, C. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

TAPIA, S y RIESTRA, D. (2014). "El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?", Saga, Revista de Letras. Universidad Nacional de Rosario, 1, primer semestre de 2014, 178-206. Recuperado de: http://sagarevistadeletras.com.ar/archivos/8.Riestraetal-saga-revista-de-letras.pdf

VOLOSHINOV, V. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje, Buenos Aires, Godot.

Jonathan Peña: Estudiante del Profesorado en Lengua y Literatura. Becario CIN (Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, 2017). Universidad Nacional de Río Negro. jonys_jp92@hotmail.com

Stella M. Tapia: Profesora y Licenciada en Letras (UBA), Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Río Negro. Cargo académico: Profesora Adjunta Regular, área Formación Docente. stapia@unrn.edu.ar

Victoria, Gómez Viñao: Estudiante del Profesorado en Lengua y Literatura. Becaria CIN (Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, 2019). Universidad Nacional de Río Negro. victoriagomezvinao@gmail.com

Información Institucional

Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.
Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
   a) investigaciones científicas
   b) actividades de extensión
   c) experiencia en docencia
   d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.

2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.
Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.
Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.
Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:
Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.
Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).
Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.
Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:
- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.
La Revista adopta como sistema de evaluación el "doble ciego".
Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.
Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.
Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.
El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.
Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor.
Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.
Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica
Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas

Programa "HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina"
Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Programa "El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos"
Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación

"El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto".
Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)
Integrante: María Del Pilar Barañao, Estella Baibuen.

"Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do. Ciclo de Educación Primaria".
Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)
Co-directora: Virginia Edith James
Integrante: Liliana De Luca.

Programa "Movimientos populares, educación y producción de conocimientos"
Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”
Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)
Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana, Diana Vila.

Programa “Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud”
Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2016-2019) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas de género y de participación política y construcción de la ciudadanía. Segunda etapa”.
Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com), Codirectora: Juana Erramuspe (erramuspejuana@gmail.com)
Integrantes: Luciana Manni, Gabriela Orlando y Mónica castro

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”
Directora: Natalia Flores / Co-director: María Del Carmen Maimone
Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondo, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes.

“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”
Directora: María I. Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo.

“La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires”
Directora: Andrea Silvia Vázquez (savazquez@fibertel.com.ar) / Co-director: Mariana Indart
Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico

“Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje”
Director: Ángel Elgier - Tesista: Héctor Edgardo Kasem

“Características de los patrones bioelectricos en el gesto del estilo mariposa”
Director: Nelio Bazán
Co-Directores: Ana Asaduroglu, Franco Mir y Carlos Federico Buonanotte.
Tesista: Juan Carlos Rodriguez

“Retroalimentación escrita como práctica de enseñanza en la elaboración de capítulos teóricos de tesis de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas”
Directora: Guadalupe Álvarez
Co-Directora: Rosana Pasquale - Tesista: Ayelen Cavallini

“Políticas del management en la disputa hegemónica: alcances globales y locales”
Directora: Claudia Figari – Resumen en pagina web del Dpto.

“La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires”
Investigadora CONICET: Verónica Hendel
Directora: Gabriela Novaro
Co-Directora: Beatriz Gualdieri

“Escuela media, migración y territorio”
Investigadora CONICET: Veronica Hendel

“Proyecto Residente: Observatorio de relaciones entre historia y política juvenil en América Latina”Proyecto Resid
Director: Dr. Luis Fernando Cerri Resumen en pagina web del Dpto.
Participantes en la UNLu: Patricio Grande, Natalia Wiurnos, Matías Bidone

“Procesos de producción colaborativa en los estudiantes avanzados del centro regional San Miguel de la UNLu. El Wasapp (Wsp) como una forma de habitar con otros”
Directora: Dra. Rosa Cicala
Co-directora: Lic. Mariela Cogo - Becaria: María Eugenia Sánchez

“Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense”
Director: Mg. Patricio Grande - Becaria: Soledad Saab

“¿Una lengua, una nación?: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916)”
Directora: Dra. Teresa Laura ArtiedaCo-Directora: Dra. M. Cristina - Becario: Santiago M. Hidalgo Martínez

“Transformaciones en el trabajo docente. Subjetividades en disputa frente a las demandas de la pedagogía del management”
Directora: Dra. Claudia Figari
Co-Directora: Dra. Mariana Hirsch - Becaria: Ivana Muzzolón

“La intervención de los equipos de orientación escolar (EOE) de la Provincia de Buenos Aires en las trayectorias escolares de niñas y niños del nivel primario. Un estudio de casos de escuelas públicas que se encuentran próximas a la UNLu (Sede Central)”
Directora: Dra. Laura Inés Masa - Becario: Matías Bubelo

“Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX”
Directora: Paula Spregelnurd - Disp. DD-E Nº 122/20 –

"¿Una lengua, una nación?: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916) "
Becario: Santiago M. Hidalgo Martínez
Directora: Dra. Teresa Laura Artieda
Co-Directora: Dra. M. Cristina Linares

"Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la formación de grado de Profesoras/es de Educación Primaria. El caso del conurbano bonaerense"
Directora: Mónica Insaurralde - Disp. CD-E Nº 067/20 -
Co-directora: Natalia Wiurnos

"Los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas vividas por lxs estudiantes del Profesorado de Educación Física en la educación secundaria y sus aportes a las prácticas preprofesionales. El caso de la UNLu"
Director: Sergio Monkobodzky - Disp. CD-E Nº 055/21 -
Co-directora: Mónica Insaurralde

"Los profesionales de enfermería y los Comités de Bioética Asistencial y de Ética de la Investigación en Argentina. Modos y niveles de participación, dificultades, condiciones sociodomográfica, laborales, económicas y trayectorias formativas"
Directora: María Fernanda Sabio - Disp. CD-E Nº 054/21 -

"Pedagogía Universitaria del Siglo XXI, de la racionalidad instrumental y fragmentaria a los sentidos emergentes de la educación en la era post-Covid19"
Director: Mauricio Horn - Disp. CD-E Nº 091/21 -

"La Educación de Adultos y el programa "Secundaria con Oficios": características de la propuesta y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires"
Directora: María Eugenia Cabrera - Disp. CD-E Nº 101/21 -

"Formación Docente e Investigación: La institucionalización de la investigación en el sistema formador, la formación docente inicial en investigación educativa y la investigación como formación continua a partir de la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional"
Directora: Ana María González - Disp. CD-E Nº 149/21

"Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)
Directora: Claudia Figari
Tesista: Dana Hirsch

"Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación"
Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora**:** Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Marina Olivera

"La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades."
Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)
Integrante del Equipo: Noelia Bargas.

"La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos"
Directora: Andrea Corrado Vázquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth ,Marina Miño Galvez, Nair Abdala, Carlos Cabrera.

"Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72"
Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano.

"La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles"
Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Paula Medela.

"La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987".
Directora: Ines Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes: Juana Rodríguez Takeda, Patricia Wilson.

"El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación"
Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)
Integrante del Equipo: Mariana Vázquez

"Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado"
Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)
Integrante del Equipo: Juana Maldonado, Silvina Casablanca.

"Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)"
Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

"La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa"
Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)
Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi

"La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en las clases de Geografía de las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, provincia de Buenos Aires."
Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com), Co-directora: Lila Ferro (lilaanaferro@gmail.com)
Integrante: Natalia Kindernecht.

"El diseño curricular del PUEF-UNLu: Articulación entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento disciplinar en la formación docente de Educación Física".
Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com)
Integrantes: Agustín Fried, Natalia Fiori, Carla Maglione, Mayra Bilo, Daniela Mansi.

"Perspectivas minoritarias: resonancias filosóficas contemporáneas de los discursos feministas latinoamericanos de principios del siglo XX sobre educación, cuerpo y derechos".
Directora: Patricia La Porta (patricialaporta@yahoo.com.ar)
Integrantes: Lucia Meo Galazzi, Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya, Federico Pozzi, Alicia Palermo.

"La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el Encuentro Colectivo de la Provincia de Buenos Aires"
Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br)
Investigadora Tesista: Andrea Blanco

"Las políticas socioeducativas del Estado Nacional frente a la sobrepoblación relativa en Argentina (2001-2017)"
Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br), co-directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com)
Investigadora Tesista: María Betania Oreja Cerrutti

"Sistematización de experiencias educativas innovadoras vinculadas a las Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas"
Directora: Adriana Mengascini (amengascini@gmail.com), Co-director: Fernando Garelli (fgarelli@gmail.com)
Integrantes: Pablo López - Maximiliano Nardelli

"Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación inicial docente universitaria en educación física. Pasos hacia la construcción de una didáctica y práctica pedagógica disruptiva de lo corporal"
Directora: Mariel Ruiz (ruizmariel1@gmail.com)
Integrantes: Nancy Ganz, Sandra Piaggy, Fernando Ventre, Diana Batista, María Biggeri, Paula Pisano Casala.

"El plan Fines y sus características socio-pedagógicas."
Directora: Norma Michi (morma normamichi@gmail.com)
Co-directora: María Eugenia Cabrera
Becaria CONICET: Noelia Bargas

"La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires."
Directora: Beatriz Gualdieri (bgualdieri@gmail.com)
Investigadora Científica CONICET: Verónica Hendel

PROYECTOS DE DOBLE ERRADICACIÓN

"Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles"
Departamento de Educación – CEIL / CONICET
Directora: Claudia Figari **(**figari.clau@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui.

"Historia, conocimiento y sustentabilidad en la transición agroecológica de la Colonia Agrícola Integral de Abastecimiento Urbano 20 de abril Darío Santillán y otras organizaciones de productores."
Director: César Augusto Di Ciocco - Co-directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

“La terminalidad de la escuela secundaria pública y los programas de mejoras implementados en el marco de las políticas de inclusión en los partidos de Luján, San Miguel y Moreno – Provincia de Buenos Aires, 2001-2016.
Directora: María Eugenia Aguilera - Co-directora: María Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

“Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico , repertorio lingüístico acciones lingüísticas y representaciones de los actores.”
Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrantes. Fabiana Luchetti, María E. Gallego, Daniela Quadrana, Paula Marandet, Rosana Pinotti, Silvina Ninet y María Itatí Carvajal.

“Prácticas digitales de estudiantes avanzados de los Centros Regionales San Miguel y Campana en el período 2019-2020”
Directora: Rosa Cicala (rosa.cicala@gmail.com)

“La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clase de géneros. Estudios en los profesorados Universitarios de Educación Física de la UNLu y UdelaR”
Directora: Patricia Rexach (patorex2011@gmail.com)

“Experiencias de Extensión Universitaria en la Historia de la Universidad Nacional de Luján”
Directora: Cinthia Wanschelbaum (cinwans@gmail.com)

“Estado, Universidad y Extensión: campos de disputas para un proyectopedagógico crítico. Análisis de la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay”
Directora: Gabriela Vilariño (vilarinogabriela@gmail.com)

“Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense.”
Director: Patricio Grande (patriciogrande@yahoo.com.ar)
Integrantes: Natalia Wiurnos, Matias Bidone.”

“Interculturalidad y educación en la provincia de Buenos Aires: saberes, identidades y territorios en disputa.”
Directora: Verónica Hendel (vero_hendel@yahoo.com)
Integrante: Diana Vila

“Las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeros profesionales. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la UNLu.”
Directora: Claudia Agüero (cucaag@yahoo.com.ar)
Integrantes: Mariela Leguizamón, Mariana Noguera.

BECARIOS DEL PROGRAMA DE BECAS DE INVESTIGACIÓN UNLu

“La política educativa entre lo público y lo privado. El caso de “Proyecto Educar 2050” (2015-2019)”
Directora: Susana Vior – Co-directora: Laura Rodríguez
Becaria: Marina Olivera Categoría: Perfeccionamiento

“**Concepciones de la memoria en la formación docente continua del Programa ‘Nuestra Escuela’** ”
Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)
Becaria de Iniciación: Ana Paula Saab

“**Autogestión y conocimiento. Una mirada pedagógica de la praxis organizacional**”
Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)
Becaria de Iniciación: Sonia Fontana

"**Transformación agraria, sujetos agrarios y su relación con el conocimiento en los procesos de desregulación del Estado. El caso de los Agricultores Familiares Capitalizados de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján**
Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)
Becaria de Perfeccionamiento: Ma. Verónica Rossi

"**Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de la libertad. Aportes para la democratización de la cultura"**
Director: Gustavo Bombini Co-directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Becaria de Perfeccionamiento: Patricia Wilson

"**La vuelta a la tierra. Los procesos de construcción de conocimiento en una organización de productores agroecológicos de la zona de Luján"**
Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)
Becaria de Formación Superior: Ana Clara de Mingo

Actividades de Extensión en el Departamento de Educación

Proyectos

"Educación para la salud, una experiencia de extensión universitaria en el Espacio Barrial Ombú"
Directora: Claudia Agüero Disp. CD-E Nº 042/21
Integrantes: Víctor Vuelta, María José Dominguez, Valeria Della Place, Vanina Martens, Tamara Unrein, Roxana Soto, Pilar Sartori, Pamela Berges, Mariela Rodríguez, Helen Soliz, Verónica Debuchy, Bárbara Belikow, Matías Remolgao.

"Muestra itinerante y virtual sobre Historia de la Educación: "Género y escuela: Aportes para la construcción"
Directora: Paula Spregelburd - Co-director: Juan Gerónimo Balduzzi
Disp. CD-E Nº 038/21
Integrantes: Mariano Ricardes, Luciana Manni, Lorena Ibacache, Estefania Nasso, Malena Reynoso, Malena Previtali, Agostina Gabanetta, Ma. Pilar Rey Valeiras, Daniela Kotliar, Silvia Paz.

"Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica".
Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)
Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Mara Figueroa.

"Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria"
Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)
Integrantes: Alicia Nogueira, Leticia Bardosnechi, Aldana Telias.

"Vuelta la tierra"
Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)
Integrantes: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo, Verónica Rossi, Betina Plaza.

"**Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total Nº 2 de San Andrés de Giles"**
Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous.
(patriciogrande@yahoo.com.ar)
Integrantes: Diego Rols, Matías Bidone, Agustín Galimberti, Camila Vega, Soledad Saab, Marcela Cabrera, Camila Lynch, Camilo Zarza, Tania Nicole, Bernabe Riegel.

"Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano"
Director: Mariano Algava - Co-director: César Valero
(cesarvalero@outlook.com)
Integrantes: Facundo Joaquín Ferreirós, Liliana Mosquera, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro Gónzalez Gainza, Florencia Gónzalez, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Gerardo Ledesma, Stefania Favano.

"Cátedra Abierta Intercultural" Segunda Etapa
Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez
(bgualdieri@gmail.com)
Integrantes: Carolina Brambilla, Silvana Suárez, Verónica Pérez, Santiago Hidalgo Martínez, Mara Cuestas, Nadia Chiaravalloti, Eva Turín Barrera, Ziomara Garzón.

"Leer y escribir en el nivel primario de Adultos"
Directora: Ines Areco - Co-Directora: Juana R. Takeda (inesareco@gmail.com)
Integrante: Patricia Wilson

"Página web "Problemas éticos y filosóficos de la educación"
Directora: Patricia La Porta - Co-Directora: Lucia Meo Galazzi
(patricialaporta@yahoo.com.ar)
Integrantes: Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Federico Pozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya.

"Acompañamiento y asesoramiento a docentes del ISDF Nº 108 Manuel Borrego"
Directora: Cristina Guerra - Co-Directora: Sonia Fontana
(ceg_27@yahoo.com.ar)
Integrante: Analía Garcia

"Educación Popular y protagonismo de jóvenes isleños en procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos"
Director: Mariano Algava - Co-Director: Facundo J. Ferreirós (marianopolac@gmail.com)
Integrantes: Norma Michi, Fernando Garelli, Andrea Graziano, Anahí Lanson, Ricardo José Gonzalez Gallardo.

"Construyendo nuestra formación estudiantil a través de prácticas integrales"
Directora: Verónica Rossi - Co-directora: Yael Aimé Almada Cabrera (verorossi2@yahoo.com.ar)
Integrantes: Marilyn Cataldo, León Roca Quintela, Tomas Torres, Franco Ayala, Anthony Romero, Pablo Damiani, Laura Gabucci, Bruno Lus, Nadia Sakellaropulos Simon, Marin Rodríguez Morcelle.

"Recuperación de la memoria histórica. Colonia 20 de abril de la Unión de Trabajadores de la tierra"
Director: Fernando Garelli - Co-director: Pablo Lulic (fgarelli@gmail.com)
Integrantes: Violeta Cappanera, Cecilia Maldonado, Damia´n M. Escola, María Lucia Rampazzi, Norma Michi, Federico Aime, Débora Acuña.

"Producción, circulación y sistematización de saberes en la gestión obrera."
Director: Marcelo Hernandez (mhernandezdel64@gmail.com)
Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Raúl Berón, Nadia Rolon.

"Reconstrucción de la memoria popular: proceso de apropiación de la Tierra en Villa del Parque."
Directora: Sonia Fontana - Co-Directora: Lucia Klug
Integrantes: Patricia Ruiz, Iñaki Delgado Riesgo, Javier Di Matteo, Agustín Reyes, Florencia Roude, Valentina López.

"Formación y trabajo docente - Seminarios en movimientos"
Directora: Silvia Vazquez - Co-director: Mariano Indart (savazquez@fibertel.com.ar)
Integrantes: Martín Federico, Karina Barrera, Mariano Reyes, María Florencia Comalini, Nahuel Reyes.

“La educación Sexual integral: un diálogo de saberes y práctica entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales”
Director: Matias Remolgao - Co-directora: María Nieves Barech (matiasremolgao@hotmail.com)
Integrantes: María Fabiana Carlis, Gabriela Vilariño, María Luisa Sarti, Walter Bazan, Patricia Rexach, Pantaleón Riquelme, Manuel Ojeda, Marina Benitez, Ezequiel Matias, María Barech, Marianela Cibin, María Rocio Aime, Nadia Juiz, Mariana Imoberdoff, Nadia Ledesma, Natalia Medina, Evelyn Feijoo, Patricia Martinez, Matias Bubello, Marcos Mac Lean, Adriana Caballero, Walter Bernasconi, Claudia Vanesa Aguero.

Convocatoria de Extensión Universitaria “UNIVERSIDAD, CULTURA y SOCIEDAD 2018”:

Documental transmedia: “El rió nos une”
Directora: Mariela Cogo - Co-directora: Rosa Cicala (marielacogo@gmail.com)
Integrantes: M. José Denegri, Anahí Minvielle, Leonardo Rivero, Claudia Perroud, Luciana Rocha, Aníbal Sánchez Caro, Claudia Garavano, Claudia Menseguéz, Silvana Stábile, Alejandra Veiras, Yoana Gimenez, Carmen Gomez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, M. Emilia Arévalo, Verónica Frangella, Adriana Pesce, Tatiana Acosta, Paula Molina, Agustin Lasala, Pablo Jarobo, Micaela Maldonado, Lorena Arriola, Cintia Bulacio, Clara Ostinelli, Yanel Rosales.

Acciones

“Acompañamiento pedagógico en el contexto de la continuidad educativa (transición ASPO/post ASPO)”
Director: Mauricio Horn Disp. CD-E Nº 026/21
Integrante: Diego Ormella

“La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad: un desafío para todos y todas”
Directora: Liliana De Lucca - Co-directora: Nadia Carli
Disp. CD-E Nº 025/21

“Formación de Alfabetizadores en Contextos de Privación de Libertad”
Directora: Patricia Wilson Disp. CD-E Nº 017/21
Integrantes: Azucena Goeminne, Laura Torres, Malen Siffredi, María Florencia Comalini, Eva Patricia Diaz, María Cecilia Palpacelli.

“CINECLUB DIGITAL. Tercer Ciclo: (Des)ocultar imágenes”
Directora: Gabriela Cruder Disp. CD-E Nº 040/21
Integrantes: Juana Maldonado, Silvana Suarez, Candela Cabre Roig, Antonia

“Formación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y territorial con los pueblos Wichi, Qom y Chorote en el Pilcomayo - SVE, Salta”
Directora: Ziomara Garzón Barón Disp. CD-E Nº 024/21
Integrantes: Beatriz Gualdieri, Alex Francisco Madroñero.

“Cátedra Abierta Intercultural - Tercera Etapa”
Directora: Verónica Hendel - Co-directora: Beatriz Gualdieri
Disp. CD-E Nº 007/21
Integrantes: Armando Guevara, Verónica Perez, Rubén Coceres, Mara Cuesta, Nadia Chiaravalloti, Marcela Lucas, Efraín Condori Pocoaca, Lila Scotti.

“V Encuentro de trabajo colaborativo con instituciones públicas del sistema educativo provincial. Reflexiones sobre la formación en las prácticas docentes”
Directora: Claudia Agüero Disp. CD-E Nº 044/21
Integrantes: Mariana Violi, Juliana Tellechea, Natalia Gisela Grise, Sara Halper, Alejandra Nicolino, Romina Sneider, Analia De Marco, Mercedes Moreno, Sandra Ocker, Adriana Jàcome, Alicia Mariño, Emilia Arevalo, Silvia Gallo, María Emilia Berardoni, Patricio Urricelqui, Marcelo Panuccio.

“Comunidad de mediadores de lectura”
Directora: Mariana Violi Disp. CD-E Nº 043/21
Integrantes: Lucia Ciochi, Estefanía Nasso, Noel Donnantuoni, María Cristina Troli, González Hernández, María Fátima.

“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”
Directora: María Ignacia Dorronzoro – Co-directora: Fabiana Luchetti (mignaciak@gmail.com)
Integrantes: Ayelén Cavallini, Melisa Robledo y Nieves Barech

"Curso-Taller de lectura y debate: conflicto sociales y resistencia en la literatura y el cine del Brasil"
Director: Carlos Pasero (capasero@hotmail.com)
Integrante: Laura Di Marco

"Cine en la UNLu, una invitación a repensarnos."
Directora: Beatriz Gualdieri – Co-directora: Mara Romina Cuestas (bgualdieri@gmail.com)
Integrantes: Jonatan Bennardis, Santiago Hidalgo Martinez, Carolina Brambilla, Matías Silva, Gisela Alanis, Nadia Chiaravalloti , Diana Bobboni.

"Talleres de Formación: Concepciones sobre el trabajo en experiencias de formación laboral con mujeres en situación de consumo problemático."
Director: Sebastián Otero (bastianotero@hotmail.com)
Integrante: Ivana Muzzolón.

"Pensar - hacer desde prácticas corporales alternativas (II)"
Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Miai G. Reisin (juanmaleufu@yahoo.com.ar)
Integrantes: Patricia Rexach, Pantaleón E. Riquelme.

"Educación Física, Escritura Creativa y Educación Popular. Reconstruir, resignificar y proyectar experiencias de formación"
Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Miai G. Reisin (juanmaleufu@yahoo.com.ar)
Integrante: Patricia Rexach.

"Elaboración de material didáctico contextualizado: videos educativos para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE)"
Directora: Andrea Dayan – Co-director: Aden Peluffo
Integrantes: María Fabiana Luchetti, Alzira Probo Chaves.

"Herramientas didácticas para empezar a construir el tiempo histórico desde el nivel inicial"
Directora: Lila Ferro - Co-Director: Guatavo Keegan (lilaanaferro@gmail.com)
Integrantes: Rita Diaz, Elena Maidana.

“Comunidad y Escuela en la articulación de estrategias colectivas para enfrentar el problema de las inundaciones”

Directora: Juana Erramuspe – Co-director: Flavio Andres Flouch (erramuspejuana@gmail.com.ar) Integrantes: Guadalupe Ledesma, Maximiliano Nardelli, IgnacioTúnez, Luciana Manni, Ana María González, Stela Maris Ferrando, Andrea Monzón, Verónica Rincón, Martín Castro, Mariángeles Arnaiz.

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado “B” Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada “A” Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos
Dir.: Norma Michi
Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm

PLANILLA PARA PRE-SELECCIÓN INTERNA DE ARTÍCULOS

ARTÍCULO:

AUTORES:

MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL:

ENVIO:

Encuadre del contenido en la temática de la revista:

Coherencia interna entre objetivos, fundamentos teóricos, análisis de datos:

Correcta redacción:

Formato de artículo:

Referencia a la metodología si se trata de un artículo resultado de una investigación:

RECOMENDACIÓN DEL MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL (Marque y explicite los fundamentos)

RECOMIENDA ENVIAR A EVALUACIÓN EXTERNA……..

RECOMIENDA NO ENVIAR A EVALUACIÓN EXTERNA……...

Posibles evaluadores externos (incorporar contactos de correo electrónico)

PLANILLA PARA EVALUACIÓN EXTERNA DE ARTÍCULOS

Nombre del artículo:

Evaluador:

Pertenencia institucional:

Fecha de envío:

ASPECTOS A EVALUAR

Los aspectos que nos interesa que se tengan en cuenta para evaluar y fundamentar su opinión son los siguientes:

*Interés, actualidad del tema:

*Adecuación de la fundamentación conceptual, pertinencia del marco teórico:

*Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología:

*Originalidad del enfoque del artículo:

*Pertinencia, interés de la bibliografía utilizada:

*Estilo de presentación:

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

Recomienda su publicación sin modificaciones……

Recomienda su publicación con modificaciones…… Señale qué modificaciones:

Recomienda modificaciones que condicionan su publicación…… Señale qué modificaciones:

(Acepta volver a evaluar el artículo: SI – NO)

Recomienda NO publicar……

Impreso en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján.
2019