



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización

Wanschelbaum, Cinthia

La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494016>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-323>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización

The right-wing offensive in education and the hidden forms of privatization

Cynthia Wanschelbaum

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de

Luján. Fundación Alexander von Humboldt (AvH),

Argentina

cinwans@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-323>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494016>

id=384568494016

Recepción: 02 Junio 2021

Aprobación: 17 Junio 2021

RESUMEN:

El presente artículo parte de la necesidad social, política y ética de estudiar la ofensiva de las fuerzas políticas y/o grupos privados de la derecha en el contexto actual, específicamente sus programas, proyectos y acciones educativas. El artículo está compuesto por tres apartados. En la primera parte, presentamos un análisis acerca de las características de la ofensiva educativa de las fuerzas políticas y grupos privados de la derecha durante la actual pandemia. En la segunda, nos adentramos en el carácter más histórico y estratégico de la injerencia de los grupos privados de la derecha en la política educativa pública. En el tercer apartado, nos focalizamos en las formas que asumen los procesos de privatización encubierta de la educación, específicamente, la invasión de los grupos privados de la derecha en el ámbito educativo público a través de la colocación de funcionarios/as en el Estado.

PALABRAS CLAVE: derecha, privatización de la educación, política educativa, pandemia, gerencialismo.

ABSTRACT:

This article is based on the social, political and ethical need to study the offensive of right-wing political forces and/or private groups in the current context, specifically their programs, projects and educational actions. The article is composed of three sections. In the first part, we present an analysis of the characteristics of the educational offensive of right-wing political forces and private groups during the pandemic. In the second, we delve into the more historical and strategic character of the interference of private right-wing groups in public education policy. In the third section, we focus on the forms assumed by the processes of covert privatization of education, specifically, the invasion of private right-wing groups in the public educational sphere through the placement of civil servants in the State.

KEYWORDS: right, privatization of public education, education policy, pandemic, managerialism.

A MODO DE INTRODUCCIÓN. TIEMPOS DE AVANCE DE LA DERECHA

Justo un día antes de que la Organización Mundial de la Salud reconociera como pandemia a la enfermedad generada por el virus SARS-CoV-2, el ex Vicepresidente de Bolivia, Álvaro García Linera, brindó una conferencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. El tema de su alocución fue el fascismo del siglo XXI y su intervención giró en torno a la siguiente tesis:

Parece ser que la lógica fascista de la acción política no hubiera muerto. Estamos asistiendo a un nacimiento de lo que algunos llaman neofascismo, otros llaman posfascismo, en fin, pero que evoca a una repetición en nuevas condiciones de unas formas de acción, formas de lucha política, formas de pensamiento político y formas de organización política, que tuvieron una historia nefasta, terrible, en el siglo XX (García Linera, 2020).

En los treinta minutos que habló, explicó por qué entiende que los procesos de intolerancia, patriarcalismo, racismo y violencia que se están produciendo en la resolución de los conflictos en la actualidad permiten

hablar de un resurgimiento de un comportamiento neofascista que, concluyó, “es un fenómeno que vamos a enfrentar permanentemente” (García Linera, 2020).

Linera no es el único intelectual preocupado por los procesos de fascistización -es decir, por las salidas políticas reaccionarias y conservadoras a los problemas que aquejan a la humanidad- que se están produciendo tanto en América Latina como en el mundo. En el último tiempo, existe un conjunto de investigaciones y/o ensayos (Brown, 2020; Harvey, 2020; Lazzarato, 2020; Day, 2021; Klein, 2021; Stefanoni, 2021) que analizan cómo frente a la crisis o amenaza de derrumbe neoliberal, las clases dominantes recurren a herramientas antidemocráticas y/o hasta neofascistas para proteger el “sagrado” consenso neoliberal en “un planeta que agoniza” (Klein, 2021, s/p.).

Más allá de revelar problemas sanitarios, la pandemia justamente desnudó los límites de un modelo económico, político, cultural, social y ético hegemónico, el neoliberalismo, sustentado en lógicas de acumulación que atentan contra las mínimas condiciones necesarias para la reproducción de la vida. Como señala Klein (2021), en el marco de una pandemia global como la que estamos padeciendo, en la que el hambre crece día a día y se producen muertes en masa cotidianamente, los ricos aumentan enormemente su riqueza. Es que, tal como explica Brown (2020), el neoliberalismo -nacido de la reacción al socialismo- consistió y consiste en una serie de transformaciones políticas tanto nacionales como transnacionales que pusieron en marcha un nuevo orden que alteró las relaciones sociales en su conjunto -incluida la educativa- y cuyos efectos han sido devastadores para gran parte de la población mundial.

En este sentido y en lo que refiere a América Latina, nuestra región está atravesando un momento histórico muy complejo, cambiante, dinámico, inestable. Actualmente, se está produciendo una reconfiguración del mapa geopolítico latinoamericano a partir de un nuevo triunfo de gobiernos denominados progresistas y de izquierda (como por ejemplo México, Argentina, Bolivia). No obstante, esta nueva oleada (García Linera, 2020) convive y disputa la hegemonía regional con grupos y fuerzas de derecha, conservadoras, reaccionarias, que gobiernan varios de los países de nuestro continente (como es el caso de Bolsonaro en Brasil), o que, sin gobernar, como actores privados, operan no solo en términos de desestabilización concreta, sino en la construcción y transmisión sostenida y constante de formas de ver y estar en el mundo.

Estas fuerzas políticas y/o grupos privados de la derecha, conservadores y/o neoliberales, sus ideas, sus embates, sus estrategias, sus modos de funcionamiento y articulación en el campo de la educación, son el objeto de nuestra preocupación y ocupación científica. En este artículo presentaremos los primeros resultados de un proyecto de investigación que nos encontramos desarrollando y que tiene por objeto estudiar los proyectos político-pedagógicos de las fuerzas políticas y/o grupos privados de la derecha en la Argentina actual, con el fin de comprender los modos en que construyen consenso y legitimidad en la sociedad, a través de diversas políticas, proyectos y acciones educativas. Por grupos privados de la derecha entendemos a una diversidad de actores como empresas, ONGs, organismos internacionales, *Think tanks*, fundaciones, asociaciones civiles, grupos religiosos, expertos/as y técnicos/as-profesionales, a quienes los unifica una cosmovisión del mundo neoliberal y/o conservadora. A partir del trabajo de investigación realizado hasta el momento, sostenemos que existe una constelación de grupos privados de la derecha que llevan adelante un conjunto de proyectos y acciones en y para la educación, que configuran concepciones, valores e ideas conservadoras y privatizadoras de la educación. Estos grupos se articulan, interrelacionan, integran y organizan a nivel local, regional e internacional conformando una compleja red de poder que con sus proyectos inciden y permean el campo de las políticas públicas, las teorías y las prácticas educativas, y de ese modo constante y sistemático producen la conformidad necesaria para la construcción de hegemonía.

El artículo está compuesto por tres apartados. En la primera parte, presentamos un análisis coyuntural acerca de las características de la ofensiva educativa de las fuerzas y grupos privados de la derecha durante la pandemia. En la segunda, nos adentramos en el carácter más histórico y estratégico de la injerencia de los grupos privados de la derecha en la política educativa pública. En el tercer apartado, nos focalizamos en las formas que asumen los procesos de privatización de la educación en este momento histórico, específicamente,

la invasión de los grupos privados de la derecha en el ámbito educativo público a través de la colocación de funcionarios/as.

DE LA EDUCACIÓN EN CASA A LAS AULAS

El lunes 16 de marzo de 2020 fue establecida en Argentina la suspensión de las clases como medida sanitaria necesaria para evitar la propagación del virus COVID-19¹. Por primera vez en la historia desde que se crearon los Sistemas Educativos Nacionales, las instituciones educativas -no solo del país sino de todo el mundo- suspendieron al unísono las clases. Ninguna escuela, en ningún lugar del planeta, estaba preparada para albergar a estudiantes, docentes y no docentes en su tarea educativa cotidiana de manera sanitariamente segura. Como indica la UNESCO (2020):

Más del 91% de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) han sido afectados por el cierre de escuelas en más de 180 países, medida tomada para contener la propagación de la pandemia del COVID-19 [...] En América Latina y el Caribe, esta situación afecta a más de 156 millones de estudiantes (p. 2).

Esta inédita e inesperada situación generó una mudanza de la educación de la escuela -espacio público- al hogar -espacio privado-, a partir de la implementación de un conjunto de prácticas y estrategias educativas con el fin de garantizar una “continuidad pedagógica”, predominantemente de forma virtual². Estas “formas híbridas de educación en el hogar”³ (Apple, 2020) y la forzada virtualización de la educación (Wanschelbaum, 2020), se convirtieron en la salida de emergencia y transitoria para sostener el vínculo pedagógico. En este contexto, el principal problema que afloró con mayor fuerza fue el de la desigualdad educativa, no solo respecto a las posibilidades de acceso y uso de los recursos educativos tecnológicos disponibles (computadora y conexión a internet), sino también con relación a las diferenciales experiencias educativas en todos los niveles y modalidades⁴. De todas maneras, cabe destacar que la desigualdad educativa no fue un fenómeno nuevo, ni propio de la pandemia; existe nutrida investigación científica en el campo de las ciencias sociales y humanas⁵ que desde hace décadas viene evidenciando las diversas formas y dimensiones en que se produce y reproduce la desigualdad en la educación en términos de clase, género y raza, así como en sus interrelaciones. En todo caso, lo novedoso de este período consistió en la masiva imposibilidad en el acceso a la conectividad como forma contemporánea de desigualdad.

Sin embargo, y si bien el problema de la desigualdad fue un tema que por un (breve) lapso ocupó la agenda del debate educativo, rápidamente la pandemia se convirtió en el escenario donde distintas posiciones político-pedagógicas se expresaron nítidamente. Como sostiene Imen⁶ comenzó una “batalla de época” entre procesos de individualización imbricados con la mercantilización y una concepción tecnocrática de la educación (como el movimiento de *homeschooling*, la modalidad de educación virtual, las pruebas estandarizadas y las nuevas formas de injerencia privada en la educación a través de empresas, fundaciones y ONG’s -en esto último nos focalizaremos en este artículo-), y procesos de emancipación. Históricamente la educación en el capitalismo ha asumido diferentes batallas, y ha reconfigurado sus enfoques y propuestas de acuerdo a las necesidades y demandas de la coyuntura y esta gran crisis no es la excepción. Así como el virus muta, el capitalismo también y busca formas de perdurar vivo.

En el marco de esta “batalla de época” y al comienzo de la pandemia, el cierre de las escuelas fue una decisión indiscutida. La derecha y sus grupos “festejaron” el pasaje forzoso de lo presencial a lo virtual. Tal fue el caso del diario La Nación que en una Editorial del mes de abril de 2020, planteó que había que “aprovechar la oportunidad para mejorar las deficiencias de nuestro sistema de enseñanza” y propuso “impulsar un proyecto que derogue aquel arcaico artículo 109 (de la Ley Nacional) y que habilite en todos los niveles, modalidades y edades, el sistema de educación a distancia como complemento imprescindible”⁷. Para grupos de la derecha como éste, la crisis ocasionada por el Coronavirus se convirtió en una/la oportunidad para fomentar la

introducción de nuevas formas de privatización y colonización de la educación por parte del gran capital, ya que todos los productos y recursos tecnológicos que docentes y estudiantes empezamos a usar pertenecen a corporaciones privadas que, desde hace unos años para acá, están viendo en la educación virtual una oportunidad de mercado excepcional. Desde los años noventa, Organismos Internacionales como la OMC y/o la OCDE están batallando por la liberalización del comercio de la educación y desde ese entonces ya corporaciones como *Google*, *Microsoft*, *Facebook* -por nombrar apenas a algunas- cabalgan hacia la ocupación del espacio público educativo y la conquista de la totalidad del mercado educacional. Para esas corporaciones y sus aliados periodísticos, el momento actual resultó un campo fértil para sembrar sus negocios y comenzar a labrar una transformación estructural respecto de la hegemonía del Estado en la educación pública/estatal.

Sin embargo, hacia mediados del 2020 e inicios del 2021, la estrategia política de las fuerzas políticas y los grupos privados de la derecha -tanto en Argentina como a nivel mundial- viró y comenzaron a presionar por la reapertura de las escuelas y la vuelta a la presencialidad, en el marco de una situación sanitaria aún más grave⁸ de cuando se decidió optar por la virtualidad. Según Puiggrós (2021), este viraje “es absoluto oportunismo”⁹ y responde a los intereses del sector privado. Tanto desde la coalición política de derecha *Juntos por el Cambio* -liderada por M. Macri y H. Rodríguez Larreta, entre otros- que convocó a una movilización frente al Ministerio de Educación para exigir que se abran las aulas, como desde los medios de comunicación conservadores que se hicieron eco y parte de este debate, se realizaron insistentes acciones que instalaron una falaz dicotomía entre quienes querían volver a las aulas y quienes no. Como sostiene Mound (2020) -que analiza lo que ocurrió respecto a este mismo proceso en Estados Unidos-,

la reapertura presencial durante el COVID-19 se ha convertido en la última batalla -y quizás la más importante- del movimiento neoliberal de reforma educativa. Es un mundo al revés, en el que los expertos y activistas a favor de la apertura se presentan como los salvadores (normalmente blancos) de los estudiantes de bajos ingresos y de color, mientras que los profesores que realmente dedican su vida a trabajar con esos estudiantes son retratados como los hombres del saco indiferentes, especialmente si están sindicalizados (p. 1).

Como veníamos diciendo, en el caso de Argentina, la batalla por la reapertura de las escuelas y la presencialidad la encarnó la fuerza política que gobierna la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). A partir de agosto de 2020, el Ministerio de Educación porteño comenzó a implementar distintos programas y proyectos para la reapertura presencial. El primero fue el programa *Conectate en la escuela*, que consistió en la apertura de espacios digitales en las escuelas destinados a, según palabras de la Ministra Acuña, “6.500 chicos que las escuelas identificaron que perdieron contacto con sus docentes”¹⁰. Luego, en octubre, se lanzó *Decí presente*, un programa focalizado en la revinculación y entrega de notebooks en polideportivos de la Ciudad, con el objetivo de “retomar gradualmente la presencialidad”¹¹. Y a los pocos días, se puso en funcionamiento un nuevo programa, *Recuperación de espacios de presencialidad*, para estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria, a los que se fueron sumando en los días subsiguientes la sala de cinco, primer grado de la primaria y primer año de la secundaria, con el fin de lograr la vuelta gradual de todas/os las/os estudiantes de todos los grados y años de primaria y secundaria a principios de noviembre. Esta serie de programas, planes y proyectos culminó con el *Plan de verano*, que contemplaba la *Escuela de verano* -una combinación de enseñanza de contenido, y actividades deportivas y recreativas- durante el mes de enero, y el inicio anticipado de clases del ciclo lectivo 2021, pautado para el 8/2/21 para los docentes y el 17/2/21 para los/as estudiantes. También en febrero de 2021, a pocos días del inicio establecido, el Gobierno de la CABA elaboró un *Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021* que estableció las “pautas y lineamientos, generales y específicos, para la elaboración de medidas de prevención”¹². El protocolo regulaba, entre sus puntos principales: un regreso escalonado en el plazo de un mes, la conformación de cada sala/grado/año/curso como “grupo burbuja”, la posibilidad de que las/os docentes participen o impartan clases en más de un grupo burbuja, el distanciamiento, la utilización obligatoria de elementos de protección, el control de la temperatura, métodos adecuados de higiene personal, así como un apartado de verificación y

acondicionamiento de los establecimientos educativos en el cual se establecía una serie de acciones para la apertura de los establecimientos educativos. El protocolo también incluía una descripción de la dinámica para el desarrollo de las actividades y del traslado¹³. En varias declaraciones realizadas en diferentes medios de comunicación, la Ministra Acuña explicó que el protocolo se basaba en clases de treinta alumnos, con docentes que puedan ir de burbuja en burbuja y contemplando que los niños en su mayoría no utilizaran el transporte público para ir a la escuela.

Este protocolo fue elaborado sin la participación de los sindicatos, ni de las/os docentes. La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), uno de los sindicatos docentes de la CABA produjo, por iniciativa propia, un exhaustivo informe¹⁴ con el fin de relevar el estado de las escuelas para el cumplimiento del protocolo. El informe de UTE reveló datos alarmantes respecto de las condiciones de los establecimientos educativos que, objetivamente, cuestionan la posibilidad de cumplir con los protocolos necesarios para evitar la propagación del virus¹⁵. Estos datos estadísticos expresan las condiciones en las que se encuentran las escuelas realmente existentes: hacinamiento en las aulas, falta de mobiliario para garantizar el distanciamiento, falta de ventilación, falta de maestras/os y personal sanitario en las escuelas, falta de baños y agua, falta, en definitiva, de condiciones mínimas y necesarias que cumplan con los requisitos sanitarios indispensables. Lamentablemente, las decisiones políticas (que no tienen nada de pedagógicas) de regresar a las aulas de cualquier forma, ponen en peligro de vida tanto a las/os docentes como a la sociedad en su conjunto. Al momento de terminar de escribir este artículo, un docente falleció por COVID-19 y, desde que comenzaron las clases presenciales, la curva de contagios aumentó significativamente¹⁶.

Por otro lado, a la par de la ofensiva por el regreso a la presencialidad y en el marco de las escuelas realmente existentes que acabamos de describir, el GCBA implementó un recorte en el presupuesto educativo para el 2021. En efecto, cuando todo indica que se necesitan más escuelas y en mejores condiciones para afrontar este momento, el GCBA decidió disminuir el presupuesto para obras y refacciones en \$476 millones (70%)¹⁷ y transferir dichos fondos y los destinados al *Plan S@rmiento* -la entrega de computadoras a escuelas de gestión estatal- a la Dirección de Educación Privada¹⁸. Estos son “datos del mundo” (Negroni, 2013) que expresan el proyecto político-pedagógico del gobierno porteño, que se alinean con tendencias mundiales de gobiernos neoliberales y conservadores que aprovechan la crisis para comprometer un aun mayor apoyo financiero a las escuelas privadas y religiosas (Apple, 2020).

Como señalamos anteriormente, tomamos como estudio de caso esta secuencia de retorno a la presencialidad por parte del GCBA porque sostenemos que, con sus decisiones y acciones políticas, impuso la agenda de tiempos y modos de regreso, tanto en lo que refiere al debate público, como al condicionamiento de la política educativa a nivel nacional.

Sin embargo, el GCBA no fue el único actor protagonista de esta ofensiva por el regreso a las aulas. Un conjunto de grupos privados que vienen desarrollando proyectos y acciones en el campo de la educación, constituyeron un espacio orgánico y comenzaron una campaña por el retorno a las clases presenciales denominada: *#ALasAulas*. *#ALasAulas* consiste, según su propia definición, en “un colectivo de personas, organizaciones y cámaras que consideramos que el 2021 tiene que ser un año en donde la educación sea una prioridad”¹⁹. Como puede observarse en sus distintas redes sociales, este colectivo está conformado por un conjunto de empresas, asociaciones civiles, fundaciones (empresariales y educativas), ONG’s, instituciones educativas del sector privado e instituciones religiosas de distintos credos²⁰. Desde fines del año 2020, comenzaron una campaña “por un 2021 con clases presenciales en todo el país”²¹ y mediante la utilización de diferentes redes sociales, invitan a “sumar tu firma por la educación”²². Hasta el momento juntaron aproximadamente 200.000 firmas. De todas maneras, el dato más relevante para nuestro análisis consiste en que *#ALasAulas* se reunió dos veces con el Ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta. De hecho, fue uno de los (primeros) interlocutores para planificar el inicio presencial del ciclo lectivo 2021. Trotta se reunió con estas organizaciones en diciembre del 2020 y en enero del 2021²³. Según sus propias palabras,

la reunión tuvo como objetivo “profundizar el diálogo y trazar una hoja de ruta común de cara al inicio del ciclo lectivo”²⁴.

Si bien *#ALasAulas* resulta una iniciativa organizada a la luz de la coyuntura, desde nuestra interpretación, se enmarca dentro de la ofensiva estratégica de carácter global de grupos de la derecha por la injerencia en la política educativa pública. Como plantea Rodríguez (2021)²⁵

Las campañas por el retorno a las clases presenciales han estado apoyadas por las derechas de distintos países de Occidente, no solo en Argentina [...] Esta insistencia por la vuelta a la presencialidad debe observarse no sólo como un reclamo de partidos de derecha como Juntos por el Cambio, sino también en un marco más general del pensamiento de derechas a nivel global.

LA OFENSIVA ESTRATÉGICA DE LOS GRUPOS DE LA DERECHA EN LA EDUCACIÓN

Más allá de los gobiernos y de sus orientaciones políticas, existen y subsisten diversos grupos privados de la derecha que, justamente, trascienden las periodizaciones gubernamentales y operan como un “poder permanente” (Boron, 2021). Los grupos privados de la derecha actuales recuperan algunos aspectos y principios de las reformas implementadas entre los años sesenta y noventa, pero avanzan también en la generación de nuevos enfoques y estrategias de dominación tendientes a la consolidación de políticas aún más regresivas. Son movimientos que no son nuevos, pero están reconfigurados y se articulan, integran, organizan colectivamente, con sus tensiones y contradicciones. Son grupos distintos entre sí, autónomos, con diferentes historias y objetivos estratégicos, pero que se entremezclan y configuran redes transnacionales de poder que contribuyen a la reproducción material del sistema, combinada con mecanismos de producción y reproducción ideológica.

La matriz en la que se insertan -que articula los intereses privados con políticas públicas a nivel local y transnacional-, consiste en la asistencia para el desarrollo y su arquitectura institucionalizada (Romano, 2015). Desde hace décadas en la región, la asistencia para el desarrollo ha permitido la expansión, ramificación y permanencia de una serie de grupos y sus relaciones que, como se mencionó anteriormente, trascienden a los gobiernos y se nuclean en torno al denominado “tercer sector”. A su vez, la asistencia para el desarrollo, se articuló orgánicamente con el protagonismo de lo que se denomina “filantropocapitalismo” (Zizek, 2011; García Linera, 2011). La “filantropía estratégica” (Ball, 2011) viene construyendo o reforzando redes entre organismos gubernamentales, empresas, universidades, ONGs e intelectuales.

Ciertamente, uno de los campos donde los diferentes grupos privados de la derecha actúan y despliegan su batalla cultural es en la educación. Desde la década del sesenta en adelante, existen estudios a nivel internacional que analizan y cuestionan la injerencia de las fundaciones y los movimientos conservadores en el ámbito educativo ajustado a los intereses de las grandes corporaciones y gobiernos de países centrales, en particular el de Estados Unidos (Berman, 1983; Apple, 2001; Calandra, 2011; 2012). En esta misma línea, existe actualmente en Argentina un conjunto de estudios que se focalizan en las características de la restauración conservadora en la educación. Tal es el caso del de Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2019) que analizan los procesos de mercantilización y privatización de la educación. Su interés se centra en las estrategias de diferentes actores estatales y no estatales, públicos y privados, y en su estudio realizan un relevamiento, sistematización y análisis de los ejes de la política educativa del gobierno de Mauricio Macri. Esta investigación recupera los estudios realizados por Stephen Ball (2003; 2008; 2011; 2014; 2018a; 2018b, Ball y Youdell, 2007), quien reflexiona sobre los aspectos de la privatización de la educación y de las políticas públicas a nivel global y en el Reino Unido, en particular. Sus investigaciones también son antecedentes claves para nuestra pesquisa ya que Ball se sumerge en el análisis de lo que categoriza como “filantropía estratégica” y “proceso de sustitución” (Ball, 2011), proceso que reemplaza a actores tradicionales del sector público por otros como empresas, instituciones benéficas, organizaciones de voluntarios y empresas sociales. Los múltiples sectores del capital transnacional ven a la educación como un gran negocio y apuntan

a diversas formas de privatización y mercantilización que no se excluyen entre sí, sino que se complementan orgánicamente. Por un lado, se encuentra la forma más conocida y evidente de la privatización que consiste en la proliferación y aumento de instituciones privadas. Por otro lado, se sabe también de la política de subsidios por parte del Estado hacia las instituciones privadas. Pero existen otras, nuevas, formas de privatización y mercantilización que se complementan con las anteriores y que suelen estar más veladas y disimuladas. Una de las tendencias que viene desplegándose consiste en la introducción e injerencia -por no decir invasión- de las organizaciones del sector privado que venimos analizando, y corporaciones empresariales nacionales, regionales y multinacionales, en la definición e implementación de proyectos y propuestas educativas en el sector público (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2019).

En efecto, la principal estrategia político-educativa de los grupos de la derecha comporta un intento de reposicionamiento de políticas neoliberales y neoconservadoras, pero con formas y propuestas nuevas como el *Gerencialismo* (Ball, 2003) o la *Nueva Gestión Pública (NGP)*²⁶ (Verger y Normand, 2015). El *Gerencialismo* es el “mecanismo clave en y para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público” (Ball, 2003, p. 90). Representa la introducción de una nueva forma de poder en lo público, cuyas características son la incorporación en las escuelas de regímenes empresariales y competitivos mercantilizados que consideran al aprendizaje en términos de resultados rentables y de productividad. Y “más que un cambio <<de una vez por todas>>, es un debilitamiento continuo, compuesto de grandes y pequeños cambios que se dan en gran cantidad y variedad” (Ball, 2003, p. 90). Puiggrós (2017) afirma que pasamos de una era caracterizada por el financiamiento de los Organismos Internacionales en la educación pública al momento actual en el que se está produciendo una invasión de corporaciones nacionales e internacionales en la política educativa. Los principios y políticas de la NGP o del *Gerencialismo*, se han tornado hegemónicos en la dirección de los cambios educativos (Palacios Díaz, Hidalgo Kavada, Cornejo Chávez y Suárez Monzón, 2019).

Otra de las características dominantes de la NGP -que también implica una nueva forma de privatización de la educación- es que gerentes y/o empresarios forman parte del Estado, y como funcionarios y/o asesores estatales diseñan y gestionan las políticas públicas con lógicas del sector privado y las orientan hacia el mercado. Como sostiene Castellani (2019), desde los años noventa se viene desarrollando este proceso signado por el avance empresarial en el ámbito de la educación orientado a la construcción de propuestas educativas. De hecho, durante el gobierno de la *Alianza Cambiemos* a nivel nacional, como en el caso del gobierno del CABA en la actualidad, las redes público-privadas de incidencia cobraron un gran impulso y ocuparon un lugar central y estratégico debido a los estrechos vínculos establecidos entre funcionarios gubernamentales, empresarios y directivos de las fundaciones y ONG's educativas (Castellani, 2019). En el próximo apartado, presentaremos un caso de estas nuevas formas encubiertas de privatización de la educación.

LA PRIVATIZACIÓN ENCUBIERTA DE LA EDUCACIÓN: DE LA FUNDACIÓN BUNGE Y BORN AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Al comienzo del artículo comentamos acerca de los recortes en el presupuesto educativo y el aumento en la transferencia de fondos para subsidiar a la educación privada por parte del GCBA. También hicimos alusión a los vínculos entre empresas, fundaciones, ONG's y funcionarios/as públicos, como una de las formas actuales de privatización de la educación. Estos procesos y dinámicas que analizamos se amalgaman en una figura: la Directora General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA, Constanza Ortiz.

Una aclaración metodológica antes de continuar. El análisis de este “caso” nos lo “impuso” la empiria. En efecto, analizar el caso de Ortiz no fue una decisión teórica tomada a priori. Al comienzo de la investigación definimos realizar un análisis sobre el perfil, la trayectoria y pertenencia de las/os Directoras/es y Subsecretarias/os del Ministerio de Educación del GCBA, para indagar sobre la existencia (o no)

de vínculos entre funcionarias/os y empresas, fundaciones, ONGs. ¿Quiénes son? ¿Cuál es su formación? ¿Dónde estudiaron? ¿Dónde trabajaron con anterioridad?, fueron algunos de los interrogantes que guiaron la construcción de la muestra. A partir de la búsqueda y análisis que realizamos, hallamos que en su amplia mayoría las/os funcionarias/os comportan las siguientes características: a) Sus estudios de grado y/o posgrado los realizaron en universidades privadas; b) Fueron miembros de fundaciones, con diferentes tipos de cargos; c) Sus trabajos/actividades anteriores no tienen nada que ver con la educación, más bien sus antecedentes se vinculan al campo empresarial, o si están vinculados a la educación, lo están en el ámbito privado. Ortiz reunía, no solo todas estas características, sino que se destacaba tanto por su cargo en la actualidad, como por sus antecedentes académicos y su experiencia laboral previa. La actual Directora de Gestión Privada -que entre el 2016 y 2019 fue directora de Planeamiento Educativo- es Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Católica Argentina (UCA), Magister en Administración y Políticas Públicas por la Universidad de San Andrés. Fue, hasta ocupar el cargo en el Ministerio de Educación del GCBA, Directora del Programa de Becas de Grado de la Fundación Carolina y gerenta de proyectos y coordinadora del área de Educación de la Fundación Bunge y Born²⁷. Las características de Ortiz permiten advertir que, como sostiene Puiggrós (2021), “el GCBA asume no solo posturas, sino compromisos concretos con las corporaciones y los más importantes asesores pedagógicos del GCBA son cabezas de corporaciones privadas, de fundaciones”. La formación y trayectoria de Constanza Ortiz, sintetiza, desde nuestra interpretación, este entretejido privado-público que venimos analizando y expresa una de las nuevas formas de privatización encubierta de la educación: la colocación de funcionarios en el Estado por parte de las empresas, fundaciones u ONGs. Desde la perspectiva de Ball y Youdell (2007), afirmamos que se trata de una privatización encubierta de la educación pública porque no es una evidente política privatizadora y porque introduce la participación del sector privado en la educación pública y en la propia política educativa de modo velado.

El caso de Ortiz nos abrió otra puerta de indagación: los proyectos educativos de la Fundación Bunge y Born. Si bien formalmente cambió su nombre a Bunge Argentina, Bunge y Born es la corporación empresarial de agronegocios más importante de la Argentina²⁸ que en el año 1963 fundó la Fundación. La Fundación se dedica al desarrollo de proyectos en las áreas de arte y cultura, salud y educación; al financiamiento de la investigación científica y a la formación de recursos humanos a través de becas, premios y subsidios. Su financiamiento proviene de fondos propios, donaciones de privados y acuerdos con otras fundaciones y/o empresas y organismos nacionales e internacionales. Uno de los aspectos que en los documentos de la Fundación se destaca explícitamente, es que trabajan “en alianza con organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y científicas, y hacedores de políticas públicas, locales y del exterior”²⁹.

En el área de educación, su directora actualmente es Alejandra Candia³⁰ y los proyectos se focalizan en primera infancia, educación rural, educación agrotécnica y educación científica. Su iniciativa más antigua y estratégica es el programa *Sembrador*. *Sembrador* es un “programa de fortalecimiento de escuelas rurales del país”³¹ que vienen desarrollando desde el año 1974 y a partir de 1999 cuenta con el apoyo de la Fundación Pérez Compañac como socio estratégico. Excede a los objetivos del presente artículo ahondar en la descripción y análisis de este programa, pero no queremos dejar de mencionar algunos de sus aspectos porque consiste en un ejemplo pertinente respecto de lo que venimos problematizando. Programas como *Sembrador* -su estudio y análisis- son los que nos permiten construir las ideas que compartimos aquí.

En primer lugar, hasta que Constanza Ortiz comenzó a trabajar en el Ministerio de Educación de la CABA, fue la responsable de coordinarlo.

En segundo lugar, es un programa que, como mencionamos, data de 1974 y que, por lo tanto, trasciende largamente a los distintos gobiernos. Se trata de un proyecto de largo aliento que con el correr de los años se fue expandiendo y alcanzando altos niveles de legitimidad e injerencia en el sector público. En efecto, entre sus objetivos plantean que:

Sembrador se propone colaborar con la mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales en todo el país [...] aspira a convertirse en aliado estratégico de las escuelas rurales para orientarlas, asistirles y acompañarlas³².

En tercer lugar, se trata de un programa que interviene en las escuelas rurales públicas de todo el país a través de diferentes líneas de acción: *Domo cósmico*, un dispositivo lúdico-recreativo para nivel inicial; *Proyecto Vektor*, un programa de entrenamiento matemático-cognitivo basado en aplicaciones tecnológicas móviles; *Festival Spark*, un encuentro educativo que se realiza desde el año 2018; y MOOC, que consiste en un conjunto de cursos³³ para docentes y profesionales de la educación. En efecto, MOOC radica en una iniciativa de *Capacitación docente en contextos rurales* que consta de una serie de cursos que conforman el *Programa de especialización en educación básica en contextos rurales*. Estos cursos son ofrecidos por las fundaciones Bunge y Born y Perez Companc junto con la Universidad Austral. Unas de sus características principales son que son abiertos, gratuitos y flexibles. Es decir, pueden participar docentes y profesionales de la educación que se desempeñan en escuelas rurales de todo el país, sin costo y con su propio ritmo de estudio. Los temas de los cursos abarcan el análisis del concepto de ruralidad, estudios sobre liderazgo y gestión escolar, elaboración de propuestas de enseñanza, la relación entre la escuela y la comunidad, la alfabetización en contextos rurales, la enseñanza de las ciencias naturales, y la educación ambiental. Parte fundamental de estos cursos consiste en la elaboración de propuestas/proyectos de intervención concretos en las escuelas a partir de los temas trabajados.

Como puede apreciarse, estas líneas de acción que acabamos brevemente de analizar y que conforman el programa *Sembrador*, configuran orgánicamente una estrategia de injerencia y privatización encubierta de los grupos privados en la educación pública.

CONCLUSIONES: FINAL ABIERTO

El presente artículo parte de la necesidad social, política y ética de estudiar a la derecha en el contexto actual y, específicamente, su proyectos y acciones en el campo de la educación. Un objeto de investigación novedoso, dinámico, cambiante, que nos presenta la complejidad de convivir con un final abierto.

Comenzamos con una introducción que sitúa la gravedad de la problemática del avance de las fuerzas de derecha y su acentuación en el marco de la pandemia. Si a comienzos de la pandemia cierto optimismo invadió a intelectuales que esperanzadoramente plantearon que de esta experiencia podía emerger un mundo más igualitario y justo -como por ejemplo, Žižek (2020)-, la historia de estos últimos meses está mostrando un fortalecimiento de una derecha neofascista a nivel mundial, que tiene su capítulo educativo. Asistimos a un fenómeno de ascenso y radicalización de la derecha y su proyecto educativo privatizador que asume nuevas formas/distintas a las de los años noventa, que caracterizamos -siguiendo a Ball y Youdell (2007)- como formas encubiertas de privatización de la educación. Este proceso consiste en un desafío para la teoría educativa crítica: analizar las nuevas y diversificadas formas de privatización neoliberal. Agotados los intentos y modos de privatización “clásicos”, el sector privado tuvo que buscar otras formas de penetración en el sistema que, aunque algunas no son del todo nuevas, sí en los últimos años han cobrado mayor dimensión.

En este sentido, y a partir de un primer trabajo exploratorio que realizamos en el marco de nuestra investigación, identificamos lo que denominamos como una constelación de grupos, es decir, una gran cantidad y variedad de grupos privados de distinto origen y tipo, cuyo punto en común es un enfoque neoliberal/conservador del mundo y la educación. Creamos la categoría de constelación de grupos, porque es una imagen que nos permite observar la compleja trama que se articula entre los diferentes grupos privados de la derecha, sus proyectos y su injerencia en el ámbito público.

En este artículo nos detuvimos en dos casos particulares. #ALasAulas, un conglomerado de grupos privados que se unió a la luz del reclamo por la vuelta a la presencialidad en el marco de la pandemia. Y la Fundación Bunge y Born, una institución creada hace cincuenta años y que, desde ese entonces, implementa proyectos

educativos que penetran en la escuela pública, y orientan y direccionan modos de pensar, hacer y ser en la práctica pedagógica. A la elección de estudiar a esta fundación, arribamos por los vínculos orgánicos que existen entre Bunge y Born y el Ministerio de Educación de la CABA, a través de la figura de la Directora de Educación de Gestión Privada. Esta relación no es casual, sino que la identificamos como una de las nuevas estrategias de privatización de la educación. Del análisis de estos grupos emergen dinámicas privatizadoras propias de la época: la invasión de las corporaciones en la educación pública; la colocación de funcionarias/os en el Estado por parte de las empresas, fundaciones, asociaciones u ONGs; la trascendencia de los grupos y sus políticas, por sobre los gobiernos.

La situación inaudita que nos encontramos transitando, reclama la necesidad de indagar sobre qué está ocurriendo con y en la educación durante esta coyuntura y nos interpela a construir conocimiento que ensayen respuestas a la crisis educativa, a la par de imaginar y planificar futuros posibles y deseables para el sistema educativo a nivel nacional. La educación en la pospandemia demandará la definición de políticas públicas novedosas y complejas que garanticen el derecho humano a la educación. Constituye una oportunidad para pensar y hacer otra escuela: más democrática, más dialógica, más crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. En Gentili, P. (comp.) Apple, M. y da Silva, T. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Apple, M. (2001). *Educación "como dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Apple, M. (2020). COVID 19, mercantilización y la pérdida de la educación crítica. *Ateneo IICE-UBA*. 21 julio 2020. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=C_UuMZ9kxFc
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía XV* (37), 87-104.
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56, 747-765. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa* (36), 25-34.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. (2018a). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1-15.
- Ball, S. (2018b). Corporate Elites and the reform of public education, *Educational Review*, 70 (3), 383-384, DOI: 10.1080/00131911.2017.1375808
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres, Inglaterra: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Berman, E. (1983). *The Influence of the Carnegie, Ford, and Rockefeller Foundations on American Foreign Policy: The Ideology of Philanthropy*. New York, USA: State University of New York Press.
- Boron, A. (2021). Sobre el poder permanente en la Argentina. *La Tecl@ Eñe*. Recuperado de <https://lateclaenerevista.com/sobre-el-poder-permanente-en-la-argentina-por-atilio-boron/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Buenos Aires, Argentina: Tinta limón.
- Brown, W. (2020). Neoliberalismo en ruinas: una conversación con Wendy Brown. *Jacobin, América Latina*. Recuperado de <https://jacobinlat.com/2020/12/03/el-neoliberalismo-en-ruinas/>
- Calandra, B. (2012). Del "terremoto" cubano al golpe chileno: políticas culturales de la Fundación Ford en América Latina (1959-1973). En Calandra, Benedetta y Franco, Marina. *La guerra fría cultural en América Latina. Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Calandra, B. (2011). La Ford Foundation y la "guerra fría cultural" en América Latina (1959-1973). *Americanía* (1), 8-25.
- 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 N° 6*, Buenos Aires, Argentina: Observatorio de las elites. CITA UMET-CONICET.
- Day, M. (2021). No es un acto de Dios. *Jacobin, América Latina*. Recuperado de <https://jacobinlat.com/2020/09/25/no-es-un-acto-de-dios/>
- Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Segunda edición. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación, CTERA.
- Fitoussi, J. y Ronsavallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- García Linera, Á. (2011). *EL "OENEGISMO", ENFERMEDAD INFANTIL DEL DERECHISMO (O cómo la "reconducción" del Proceso de Cambio es la restauración neoliberal)*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional, Bolivia.
- García Linera, Á. (2020). *Reaccionarismo y fascismo en el siglo XXI*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sjKN7LNY0E4&fbclid=IwAR2zhDndmKblEMZIKzam7-GSIvTq_CzPF4DhWi3GR32IOTnI8SMht0gfy6Y
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Imen, P. (2021). ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. y Salvia, A. (coord.) (2018) *La Argentina En el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Klein, N. (2021). Bernie Sanders en la asunción de Joe Biden. *Página/12*. Recuperado el 1/2/21.
- Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo: Fascismo y revolución*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Ministerio de Educación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Buenos Aires, Argentina.
- Mound, J. (2020). Neoliberal Education Reformers Have Found a New Way to Scapegoat Teachers. *Jacobin*. Recuperado de <https://jacobinmag.com/2020/10/neoliberal-education-reform-scapegoat-teachers-covid-19-re-opening-school>
- Negrón, M. (2013). *Pequeño mundo ilustrado*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.
- Palacios Díaz, D., Hidalgo Kavada, F., Cornejo Chávez, R. y Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma

- Global. Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (47), 1-30. DOI:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Puiggrós, A. (2017). Conferencia Magistral. *XXXIX Congreso de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*. Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, A. (2021). [La Violeta]. (25 de febrero de 2020). Adriana Puiggrós. Facebook. Recuperado de https://www.facebook.com/watch/live/?v=267293524799229&ref=watch_permalink
- Rodríguez, L. (2021). ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- Romano, S. (2015). Guatemala, Estados Unidos y las ONGs: La desarticulación del Estado y el rol de la asistencia. *De Raíz Diversa*, 3 (5), 41-70.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogreso y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- UNESCO (2020). *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Revista Educação & Sociedade* 36 (132), 599-622.
- Wanschelbaum, C. (2020). Sobre la viralización de la educación. *Boletín N° 134 de la Secretaría de Educación de la CTERA*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://ctera.org.ar/index.php/educacion/item/3556-sobre-la-viralizacion-de-la-educacion>
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.
- Žižek, S. (2011). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Žižek, S. (2020) *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Madrid, España: Nuevos Cuadernos Anagrama.

NOTAS

- 1 Resolución N°108/20 del Ministro de Educación de la Nación.
- 2 En nuestro país, la Secretaría de Educación de la Nación implementó el "Programa Seguimos Educando" que consistió en la producción y distribución de material impreso con contenidos y actividades escolares y programas de televisión y radio diarios.
- 3 Por formas híbridas de educación en el hogar Apple entiende "una variante de la educación a distancia en la que el sistema escolar y su plan de estudios ingresan al hogar de una manera más o menos organizada" (Apple, 2020, p. 1).
- 4 La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación sostiene que "las disparidades en las experiencias de educación remota que atravesaron los estudiantes está condicionada, en gran medida, por los recursos disponibles en los hogares [...] La dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa en los hogares es desigual según la condición económica y las regiones del país" (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación, 2020).
- 5 Baudelot y Establet, 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Braslavsky, 1985; Willis, 1988; Apple, 1987, 1996, 1997, 2012; Fitoussi y Ronsavallon, 1997; Dussel, 2004; Gentili, 2011; Kaplan y Piovani, 2018.
- 6 ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- 7 Educación, un desafío renovado. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/wisim-dunt-ulluptat-commu-nulla-aliquis-nostio-ea-feugaiteducacion-un-desafio-renovado-nid2355468/>
- 8 Al momento de la decisión de reabrir las escuelas en Argentina existían un acumulado de 1.980.347 de casos y 49.171 fallecimientos. Datos del 8/2/2021.
- 9 Puiggrós, A. [La Violeta]. (25 de febrero de 2020). *Adriana Puiggrós*. Facebook. https://www.facebook.com/watch/live/?v=267293524799229&ref=watch_permalink
- 10 Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/soledad-acuna-vamos-seguir-trabajando-para-llegar-un-acuerdo-para-que-chicas-y>

- 11 Horacio Rodríguez Larreta. [horaciorlarreta] (9 de octubre, 2020) #Desde hace dos meses, junto con @Soledad_Acunia veníamos insistiendo en la necesidad de revincular a los chicos y las chicas con las escuelas. Y, después de mucho esfuerzo, consensuamos que a partir del martes se retoma gradualmente la presencialidad. [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/horaciorlarreta/status/1314709940561473536>
- 12 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021*. Recuperado de <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MSGC-MEDGC-1-21-ANX.pdf>
- 13 Para acceder al detalle de cada uno de estos items ver: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021*. Recuperado de <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MSGC-MEDGC-1-21-ANX.pdf>
- 14 En base a una encuesta realizada en 611 establecimientos educativos de la CABA, la Unión de Trabajadores de la Educación elaboró el informe “Mapa de riesgos”.
- 15 Compartimos algunos de esos datos: el 66% de las aulas en las escuelas de la CABA no tienen ventilación suficiente y necesaria para evitar el COVID; el 25,1% de las aulas tiene una sola ventana; el 46% de los/as estudiantes viaja en transporte público para llegar hasta las escuelas; el 68% de las/os docentes de nivel medio trabajan en más de dos establecimientos (algunos hasta en cinco o seis); el 70,9% de los establecimientos no cuentan con la cantidad de baños necesarios, ni la cantidad de bancos individuales para garantizar el distanciamiento de 1,5 metros entre estudiantes (el 62,1% de las aulas tiene bancos dobles y el 32% individuales); y ninguna de las escuelas tiene medidor de dióxido de carbono, que es una de las medidas principales que tomaron en escuelas de Europa -reiteradamente citadas por las autoridades del GCBA como ejemplos a seguir- para evitar el contagio a través de aerosol.
- 16 Tal como afirma López, secretario de UTE, “Exactamente el 3 de marzo la curva de contagios en CABA deja de caer y empieza a subir. ¿Qué pasó el 3 de marzo? Se cumplieron justo 14 días del 17 de febrero, la fecha del inicio improvisado del ciclo lectivo en CABA”. En su twit adjunta un gráfico que permite observar cómo a partir de 3/3 la curva va en ascenso. Eduardo López. [eduardolopezute] (26 de marzo, 2021) #¿Casualidad? Exactamente el 3 de Marzo la curva de contagios en CABA deja de caer y empieza a subir. ¿Que pasó el 3 de Marzo? Se cumplieron justo 14 días del 17 de febrero, la fecha del inicio improvisado del ciclo lectivo en CABA. Ahora intentan flexibilizar los protocolos. [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/eduardolopezute/status/1375561005137297413>
- 17 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Boletín Oficial 13/01/2021*. Recuperado de <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar>. Allí se pueden encontrar la baja de licitaciones para la construcción y remodelación de edificios escolares.
- 18 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Boletín Oficial 29/01/2021*. Recuperado de <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar>
- 19 #ALasAulas [A Las Aulas]. Recuperado de <https://www.facebook.com/alasaulasarg>
- 20 Hasta marzo de 2021 se contabilizan 138 organizaciones, entre las que se destacan: Agenda Educativa, AIEPBA, Anpuy, Argentinos por la Educación, BisBlick, Cimientos, Colegios River Plate, Colegio San Andrés, Colegio Tarbut, Consejo empresario mendocino, Comisión de Pastoral Social de la Diócesis de San Rafael, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Cruz Roja, Enseña por Argentina, Fe y Alegría Argentina, Fundación La Nación, Fundación Noble Grupo Clarín, JA Argentina, IDEA, Varkey Foundation, Fundación Germinare, Fundación Nordelta, Cáritas Argentina, CILSA, Misiones Rurales Argentinas.
- 21 <https://www.alasaulas.org>
- 22 <https://www.alasaulas.org>
- 23 La primera reunión fue el 29 de diciembre de 2020 y la segunda el 19 de enero de 2021.
- 24 Trotta, N. [NicolasTrotta]. (19 de enero de 2021). *Junto al secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, Pablo Gentili, y el presidente del Consejo Nacional de Educación, Axel Rivas*. Facebook. <https://www.facebook.com/trottanico/posts/1456207114758817>
- 25 ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- 26 La NGP es un programa de reforma del sector público inspirado en las lógicas del sector empresarial privado.
- 27 Constanza Ortiz. Directora General
Lic. en Ciencias Políticas con especialización en Procesos Políticos (UCA) y magister en Administración y Políticas Públicas (Universidad de San Andrés), con postítulo cursado en Evaluación de la Calidad del Desempeño Docente (UCA). Fue gerente de Proyectos y coordinadora del área de Educación de la Fundación Bunge y Born, directora de Becas de Grado en la Fundación Carolina de Argentina, y consultora en IIPE-UNESCO y BID. Fue directora de Planeamiento Educativo en GCABA (2016-2019). Fuente: Página institucional del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/institucional-ministerio-de-educacion/dg-educacion-gestion-privada>
- 28 Fue creada en el año 1884 y durante todo el siglo XX se dedicó a la comercialización y exportación de granos y oleaginosas. Su principal empresa fue Molinos Río de la Plata. Actualmente -y a partir de la adquisición de empresas nacionales-, no

solo se dedica a la comercialización e industrialización de cereales y oleaginosas, sino también a la producción de energía y fertilizantes. Como explican en su página web “Bunge Argentina es una de las principales compañías de agronegocios del país. Contribuye desde el inicio de la actividad agrícola, ofrece a productores agropecuarios, fertilizantes de producción nacional, integra la comercialización, la recepción y el almacenaje de granos, la industrialización de oleaginosas, la producción de harinas con diferentes contenidos proteicos y aceites vegetales, tanto refinados para consumo humano como crudos, destinados principalmente al mercado externo”. Fuente: <https://www.bungeargentina.com/nosotros/acerca-de-bunge-argentina>

29 <https://www.fundacionbyb.org/la-fundacion>

30 Licenciada en Economía Empresarial, Universidad Torcuato Di Tella. Magíster en Administración y Políticas Educativas, Universidad de Columbia.

31 Recuperado de <https://www.fundacionbyb.org/la-fundacion>

32 Recuperado de <https://programasembrador.org/webroot/index.php/pages/institucional#quienes-somos>

33 Los cursos son: "Educación en contextos rurales: perspectivas para América Latina", "Gestión estratégica de escuelas en contextos rurales", "Enseñar, aprender y evaluar en escuelas de contextos rurales" y "La escuela y su comunidad: lecciones desde la ruralidad", "Jugar y aprender matemática en aulas heterogéneas", "La alfabetización temprana en contextos rurales", "El trabajo por proyectos en escuelas de contextos rurales", "La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria", "Educación ambiental para la biodiversidad".