



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

Tesis

**La desigualdad educativa desde la perspectiva empresarial.
Un análisis de las miradas de las organizaciones de la sociedad civil sostenidas por
empresarios que buscan intervenir en el campo educativo argentino**

AUTORA: MAIDA DIYARIAN

DIRECTORA: MYRIAM FELDFEBER

Febrero de 2023

RESUMEN

En esta tesis nos proponemos analizar las concepciones en torno a la desigualdad educativa que subyacen a las propuestas formuladas por organizaciones de la sociedad civil creadas y financiadas por el sector empresarial que buscan incidir en el campo educativo y que han participado en la orientación e implementación de políticas del sector durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. Particularmente nos preguntamos por las relaciones que en sus discursos y propuestas dichas organizaciones establecen entre la desigualdad educativa y la desigualdad social, los factores considerados como causas de la exclusión educativa, las estrategias propuestas para intervenir sobre ella, los modelos de justicia social que sustentan y el tipo de subjetividad que definen. La relevancia de este estudio se funda en el hecho de que, durante el gobierno de aquella coalición, estas organizaciones tuvieron incidencia en la definición e implementación de varias líneas de política educativa a través de su participación en redes de articulación con el Estado y otros actores sociales, materializadas en la firma de múltiples convenios y en dinámicas de interlocución para la construcción de los temas de la agenda educativa.

A partir de nuestro análisis mostraremos cómo, desde las organizaciones estudiadas, se construyen enfoques sobre la desigualdad social y educativa que individualizan los procesos sociales - al poner en el centro a los sujetos, su voluntad y motivación - invisibilizan las condiciones estructurales y reducen la intersección de las múltiples dimensiones que intervienen en la producción de la desigualdad.

PALABRAS CLAVE: desigualdad educativa - desigualdad social - redes de política - organizaciones de la sociedad civil - políticas educativas

ABSTRACT

In this thesis we propose to analyze the conceptions about educational inequality that underlie the proposals made by civil society organizations created and financed by the business sector that seek to influence the educational field and that have participated in the orientation and implementation of education policies during the government of the Alianza Cambiemos. In particular, our questions are about the relationships that these organizations establish in their discourses and proposals between educational and social inequality, the factors considered as causes of educational exclusion, the strategies proposed to intervene on it, the models of social justice they support and the type of subjectivity they define. The relevance of this study is based on the fact that during the government of that coalition these organizations had an impact on the definition and implementation of several lines of educational policy through their participation in networks of articulation with the State and other social actors, materialized in the signing of multiple agreements and in the dynamics of dialogue for the construction of the issues of the educational agenda.

The analysis shows how the studied organizations construct approaches to social and educational inequality that individualize social processes - by placing the subjects, their will and motivation at the center -, make structural conditions invisible and reduce the intersection of the multiple dimensions involved in the production of inequality.

KEY WORDS: educational inequality - social inequality - policy networks - civil society organizations - educational policies

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiese sido posible sin los aportes y el acompañamiento de diferentes personas a las que quiero agradecer.

En primer lugar, a Myriam Feldfeber, mi maestra y formadora, quien con gran generosidad me dio la oportunidad de formar parte de la cátedra de Sociología de la Educación y del espacio colectivo de investigación que dirige, enseñándome a articular pensamiento científico con una posición de compromiso por la democratización educativa. Esta tesis - que le agradezco haber aceptado dirigir - y mi propia trayectoria académica son resultado de sus enseñanzas, orientaciones y rigurosos aportes que han enriquecido siempre mis puntos de vista y me han ayudado a pensar nuevos interrogantes.

A Emilio Tenti Fanfani, por haberme permitido formar parte de aquella cátedra en la que inicié mis aproximaciones al estudio de los problemas educativos y quien me enseñó a mirarlos desde una perspectiva sociológica, atenta a la complejidad, al carácter relacional, conflictivo y multidimensional del mundo social.

A Nora Gluz, de quien aprendí y sigo aprendiendo, y quien fue determinante en mi formación en el oficio de enseñar e investigar. Su mirada lúcida y amorosa, sensible a las formas de la desigualdad social y educativa, forjaron en mí formas de mirar y leer el mundo social y nutrieron la construcción de mi problema de investigación.

A mis compañeras del equipo UBACyT, con las que compartí largas discusiones, lecturas, escrituras, viajes rumbo al “campo”, trabajos y mates que ayudaron a enriquecerme profesional y personalmente. Fueron años compartidos en los que fuimos creciendo, incorporando hijos e hijas al grupo y construyendo una amistad que celebro profundamente. Entre ellas, quiero agradecer en especial a Inés Rodríguez Moyano, quien confió en mí para trabajar en espacios de docencia e investigación y cuya mirada y observaciones inteligentes me estimularon siempre a pensar y a ordenar ideas.

A mis amigas, mis grandes compañeras, las que le dan alegría y contención a mi vida; también a Lelia, quien siempre me impulsó a darle forma a este proyecto poniéndole claridad a mis inquietudes.

A mis viejos, de quienes aprendí el sentido de justicia y el amor por los otros que inspiraron y orientaron mi interés por la problemática de la desigualdad social y educativa. Fueron sus cuidados y la transmisión de estas primeras formas de entender el mundo las que seguramente forjaron en mí una mirada curiosa, sensible y cuestionadora de las formas de opresión social.

A Vicente y a Emilia, mis hijos maravillosos, quienes día a día me enseñan a ser mejor persona y a seguir deconstruyendo mis pensamientos. Gracias por acompañar con alegría y comprender siempre en forma amorosa el tiempo que le dediqué a esta epopeya de escribir una tesis siendo madre y trabajadora, una aventura que arrancó antes de que llegaran a este mundo.

Y, por último, mi agradecimiento eterno a Gabriel, el amor de mi vida, mi compañero de batallas, el ingeniero que más sociología leyó en el mundo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: OBJETIVOS Y ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	11
CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE ORIENTAN EL ANÁLISIS.....	19
2.1. Enfoques sobre la desigualdad social	19
2.1.1. Desigualdad educativa y estructura social	32
2.2. Del gobierno a la gobernanza: la configuración de redes globales de política pública...	43
CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL LIGADAS AL SECTOR EMPRESARIAL.....	46
3.1. La privatización de la política en el gobierno de la Alianza Cambiemos.....	46
3.2. Algunos antecedentes de la investigación: estudios sobre la penetración de organizaciones de la sociedad civil ligadas al sector empresarial en el campo educativo.....	58
3.3. Las organizaciones de la sociedad civil ligadas al sector empresarial que han intervenido en el campo de las políticas educativas bajo la gestión de la Alianza Cambiemos	66
CAPÍTULO 4: SENTIDOS SOBRE LA DESIGUALDAD CONSTRUIDOS POR LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL LIGADAS AL SECTOR EMPRESARIAL	69
4.1. Caracterización de las organizaciones analizadas	69
4.1.1. Enseñá por Argentina	69
4.1.2. Proyecto Educar 2050	74
4.1.3. Fundación Varkey	80
4.2. “Cualquiera sea la pregunta, la educación es la respuesta”: miradas sobre la desigualdad educativa en clave de atención a la pobreza	83
4.3. “Aprender es más que educar”: del derecho a la educación al derecho al aprendizaje....	99
4.4. “Para cambiar el statu quo de los niños necesitamos liderazgo”: el liderazgo como respuesta frente a los problemas educativos	118
CONCLUSIONES.....	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
FUENTES CONSULTADAS	168

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La literatura académica ha puesto en evidencia que, si bien en América Latina desde la década de los 90 se registra un proceso de creciente expansión del acceso y permanencia en el sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos, aún persisten importantes desigualdades. En los países de la región, la ampliación de las oportunidades de acceso de aquellos sectores sociales observada para esos años estuvo condicionada por un contexto de crecimiento de los niveles de pobreza y exclusión social (Tenti Fanfani, 2007; Gentili, 2009) y de creciente segmentación y fragmentación de la oferta educativa (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004a y 2004b; Tenti Fanfani, 2007). Dicha masificación en contextos de exclusión devino en una significativa diferenciación en el ejercicio del derecho a la educación que, a su vez, limitó los alcances de los procesos de transformación que tuvieron lugar a partir del Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018).

En este escenario de *exclusión incluyente* (Gentili, 2009) han proliferado múltiples debates en torno a la desigualdad social y educativa en la región, tanto en el ámbito académico como en el de la gestión política. Diversos estudios del campo internacional (Bourdieu, 2000; Fraser, 2008; Reygadas, 2008; Bayón, 2015; Dubet, 2020) y nacional (Kaplan, 1992; Gluz, 2006; Vassiliades, 2012; Chaves, Fuentes y Vecino, 2017; Danani, 2017; Gluz y Rodríguez Moyano, 2020) han venido destacando la importancia de comprender la dimensión simbólica en los procesos de producción y legitimación de las desigualdades. Dicha dimensión cultural, es decir las concepciones y sentidos en torno a estos temas, revela los modos en que las sociedades construyen sus formas de integración o exclusión, al definir posibles respuestas a interrogantes acerca del bienestar de las personas entendido como un asunto individual o de responsabilidad colectiva y consecuentemente las posibles estrategias de protección (Danani, 2017; Gluz, 2017). Son las concepciones sobre las desigualdades las que van configurando sentidos y definiciones respecto de aquellas consideradas como justas y toleradas o aquellas que, por el contrario, deben ser objeto de intervención. De modo que para comprender las desigualdades no basta sólo dar cuenta de los aspectos materiales o de las condiciones de vida de los sectores desfavorecidos sino también considerar los modos como las sociedades problematizan estas distancias sociales que a su vez contribuyen a moldear (Bayón, 2015).

Esta visión que pone el acento en la dimensión cultural, es decir, en los sentidos socialmente contruidos en torno a las desigualdades sociales y educativas, nos invita a desnaturalizar aquellas jerarquías y distancias sociales, así como las estrategias destinadas a intervenir sobre ellas que, siendo histórica y socialmente producidas, se presentan como surgidas de la

naturaleza de las cosas. Recuperamos así una mirada que revela el ejercicio de *violencia simbólica* que subyace a toda imposición de categorías de pensamiento que, como tales, constituyen un recorte arbitrario de los múltiples sentidos posibles, resultado de luchas históricas y relaciones de fuerza que permanecen ocultas (Bourdieu y Passeron, 1981).

En el campo de las políticas educativas, las clasificaciones y distinciones construidas en torno a estos temas intervendrán en la definición de cuestiones como el tipo de educación que debe brindarse, la responsabilidad del Estado, las condiciones que deben generarse para materializar el derecho a la educación, el tipo de estrategias que deben implementarse para garantizar este derecho, ya sean universales o para públicos específicos, entre otras cuestiones.

Considerando estos enfoques en torno a la centralidad de la dimensión simbólica en la producción y reproducción de las desigualdad social y educativa, en esta tesis nos proponemos analizar los sentidos construidos en torno a estas formas de la desigualdad por parte de actores que cobraron centralidad en la definición de la agenda educativa durante la gestión de la Alianza Cambiemos¹: las organizaciones de la sociedad civil (OSC) creadas y financiadas por el sector empresarial.

Diversos autores han analizado cómo durante el gobierno de aquella coalición, la definición e implementación de las políticas educativas se desarrolló bajo redes de articulación entre el Estado y otros actores sociales, como empresas y OSC sostenidas por grupos empresariales, materializadas en la firma de múltiples convenios celebrados entre los ministerios de educación (nacional y provinciales) y dichas organizaciones y en la dinámica de interlocución que mantuvieron (Duhalde y Feldfeber, 2016; Becerra, 2017; Bottinelli, 2018; Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019).

Si bien en Argentina la existencia de OSC que trabajan sobre temas educativos no es nueva, su participación en la definición de la agenda de temas del sector cobró vigor con la llegada de la Alianza Cambiemos debido a los estrechos lazos laborales y familiares que vinculaban a funcionarios con empresarios y directivos de las OSC de origen empresarial, a partir de los cuales quedaban conformadas verdaderas redes público-privadas de incidencia en política educativa (Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019).

¹ La Alianza Cambiemos fue una coalición política creada en 2015 a partir del acuerdo establecido entre los partidos Propuesta Republicana (PRO), la Coalición Cívica ARI, la Unión Cívica Radical y otras fuerzas políticas. Su candidato presidencial, Mauricio Macri, ganó las elecciones de ese año y asumió la presidencia hasta 2019. En ese año los partidos integrantes de esta alianza forjaron una nueva coalición electoral denominada Juntos por el Cambio que incluía también a un sector del peronismo.

Más allá de la venta de servicios y de la transferencia de recursos públicos hacia el sector privado habilitada bajo la forma de convenios y contrataciones, el fortalecimiento de estas redes público-privadas en la definición e implementación de las políticas educativas constituye, a la vez, una vía para la incorporación de valores, principios y criterios organizacionales propios del mercado en la agenda del sector. Las OSC creadas y financiadas por grupos empresariales buscan influir en esta agenda y orientar transformaciones en las políticas educativas participando en las luchas simbólicas por la representación del mundo social en las que intentan imponer nuevos discursos sobre la educación, y es esta dimensión cultural del proceso de privatización *en la educación*² (Ball y Youdell, 2008) la que en esta tesis nos interesa analizar. Particularmente haremos foco en los sentidos sobre la desigualdad social y educativa que subyacen a las propuestas de algunas de estas organizaciones que formaron parte de las redes de incidencia política durante la gestión de la Alianza Cambiemos.

Nuestro objeto de investigación se define en la intersección de dos problemáticas: por un lado, la creciente penetración en el campo educativo de OSC ligadas al sector empresarial y su progresiva incidencia en la orientación de las políticas educativas, observada tanto a nivel local - bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos – como regional y global; por otra parte, las condiciones de exclusión y desigualdad que acompañaron históricamente a la masificación del sistema educativo argentino, sobre las cuales el Estado y dichas organizaciones se proponen intervenir.

Pese a que estas organizaciones han desarrollado intervenciones dirigidas a atender a los grupos más vulnerados frente a la ampliación de las brechas sociales y educativas y han cobrado protagonismo en los debates sobre la *cuestión social* (Castel, 1995; Andrenacci, 2001), no se han hallado trabajos que analicen las concepciones sobre la desigualdad que orientan sus intervenciones ni estudios nacionales que examinen en profundidad la trama de sentidos que sustentan las propuestas de las redes de política³ que involucran a actores estatales y no estatales en la definición de las políticas. Es por ello que como antecedentes que dialogan con nuestra tesis recuperamos aquellos estudios que han examinado los modos de penetración de las OSC ligadas al sector empresarial en el campo educativo y las relaciones que establecen con el

² Nos referimos al concepto de privatización *en la educación* elaborado por Ball y Youdell (2008) que alude a formas endógenas de privatización que implican la importación de ideas, métodos y prácticas propias del sector privado y de la gestión empresarial en los sistemas públicos.

³ Seguimos el concepto de *policy network* propuesto por Ball (2012) que en diferentes textos y según distintos autores es traducido como “redes de política” o “redes de políticas”. En la tesis empleamos ambas traducciones en forma indistinta.

Estado⁴. La revisión bibliográfica sobre esta línea de trabajo nos introdujo en una serie de discusiones y perspectivas que orientaron nuestro enfoque sobre el objeto de estudio y nos brindaron elementos para su análisis.

En virtud de la vacancia de estudios sobre las miradas en torno a la desigualdad sostenidas por las organizaciones que en esta tesis analizamos, esperamos que las reflexiones alcanzadas en este trabajo constituyan el punto de partida de nuevos interrogantes respecto de los posibles vínculos que existen entre dichas concepciones y aquellas que subyacen a las políticas educativas del país, así como sobre los modos en que han sido apropiadas o resignificadas por las propias instituciones y la comunidad educativa.

La tesis se organiza en cinco partes. A partir de la delimitación del problema de investigación desarrollada en esta introducción, en el primer capítulo presentamos los objetivos así como los aspectos teórico-metodológicos que orientaron nuestro trabajo. En el segundo, desarrollamos el marco conceptual desde el cual abordamos nuestro objeto de estudio, partiendo de una concepción sobre la investigación social donde la teoría opera como una caja de herramientas que brinda instrumentos para el análisis (Ball, 2006). En este sentido, recuperamos conceptos inscriptos en el campo de los estudios sobre la desigualdad social y educativa y otros provenientes del campo de la sociología política, siguiendo un enfoque que no se inscribe en una tradición particular sino que abreva de diferentes disciplinas y perspectivas. En el tercer capítulo presentamos una breve contextualización del lugar ocupado por las OSC ligadas al sector empresarial en la construcción de las políticas públicas en general y educativas en particular durante la Alianza Cambiemos y reconstruimos, a modo de estado del arte sobre nuestro objeto de estudio, algunas investigaciones y trabajos tanto nacionales como internacionales que han analizado las formas y lógicas de penetración de este tipo de organizaciones en el campo educativo. En el cuarto capítulo realizamos una descripción de los casos estudiados, atendiendo a sus estructuras y principales líneas de acción, y analizamos los sentidos construidos por estas organizaciones en torno a la desigualdad educativa, el tipo de subjetividad a la que apelan, las dimensiones consideradas como causas y expresión de esta desigualdad, las estrategias propuestas para intervenir sobre ella, y los modos en que entienden la relación entre la desigualdad educativa y la estructura social. Finalmente, este trabajo cierra con una sistematización de los principales hallazgos de la investigación y algunas ideas que buscan aportar a la construcción de nuevos interrogantes que contribuyan a avanzar en la

⁴ Dichos trabajos se recuperan y describen en el capítulo 3 de esta tesis denominado *Políticas educativas y organizaciones de la sociedad civil ligadas al sector empresarial*.

comprensión de los rasgos que toma la lucha simbólica por la imposición de sentidos sobre la desigualdad educativa.

CAPÍTULO 1: OBJETIVOS Y ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta tesis se inscribe en el proyecto de investigación UBACyT (20020170100515BA) “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”, dirigido por Myriam Feldfeber y co-dirigido por Nora Gluz, que forma parte de la programación científica 2018 de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desarrollada entre 2018 y 2022, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El objetivo general propuesto en dicho proyecto es analizar las políticas públicas en el campo educativo en Argentina entre los años 2003 y 2019, identificando cambios y continuidades en las agendas, orientaciones e intervenciones de gobiernos de diferente signo. En el proyecto se analizan las *trayectorias* de las políticas educativas (Ball, 2002) desde una perspectiva sobre el Estado que considera las relaciones de fuerza entre actores que disputan la definición de la agenda y la orientación del sistema educativo y, bajo ese marco, se examina el lugar ocupado por las OSC ligadas al sector empresarial en tanto interlocutores políticos reconocidos por la gestión educativa de la Alianza Cambiemos en la construcción de la política educativa. Así, las lecturas y reflexiones alcanzadas en el ámbito de este proyecto UBACyT constituyeron coordenadas que orientaron la construcción y el análisis de nuestro objeto de estudio.

En el marco de aquel proyecto, las preguntas que orientaron nuestro trabajo de investigación han sido: ¿Qué perspectivas sobre la desigualdad educativa subyacen a las propuestas de las organizaciones creadas y financiadas por el sector empresarial que han cobrado protagonismo durante el gobierno de la Alianza Cambiemos? ¿Cuáles son los factores que dichas organizaciones reconocen como causas de la desigualdad en el ámbito educativo? ¿Qué sentidos sobre la educación se expresan en sus propuestas? ¿Qué vínculos establecen entre la desigualdad educativa y la desigualdad social, en un país como la Argentina, caracterizado por importantes brechas sociales y educativas? ¿Qué miradas construyen sobre la pobreza y la cuestión social desde el campo educativo? ¿Qué estrategias consideran relevantes para intervenir sobre la exclusión y la desigualdad educativa? ¿Cómo conciben a los sujetos destinatarios de las acciones propuestas y cuáles son los modelos de justicia social⁵ que subyacen a estas lecturas?

⁵ Seguimos las conceptualizaciones planteadas por Dubet (2011) en términos de modelos de justicia social centrados en la igualdad de oportunidades o en la igualdad de posiciones.

A partir de estas preguntas, nos propusimos los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar las concepciones en torno a la desigualdad educativa que subyacen a las propuestas formuladas por OSC creadas y financiadas por el sector empresarial que buscan incidir en el campo educativo y que han participado en la orientación e implementación de políticas del sector durante el gobierno de la Alianza Cambiemos.

Objetivos específicos:

- Analizar la relación que las OSC ligadas al sector empresarial establecen entre la desigualdad educativa y la desigualdad social, en sus discursos y propuestas.
- Examinar las dimensiones consideradas como expresión de la desigualdad educativa por parte de las organizaciones estudiadas.
- Identificar los factores y mecanismos que las organizaciones analizadas consideran como causas de la exclusión y la desigualdad educativa y las estrategias propuestas para intervenir sobre ellas.
- Analizar cómo desde estas organizaciones se concibe a los sectores en condiciones de vulnerabilidad destinatarios de las intervenciones propuestas y qué tipo de subjetividad se define desde estas concepciones.

Para el desarrollo de la investigación, asumimos como punto de partida las siguientes hipótesis de trabajo:

- Las OSC ligadas al sector empresarial aquí estudiadas sostienen enfoques sobre la cuestión social centrados en lecturas unidimensionales sobre la pobreza que tienden a desvincularla de los procesos históricos y sociales que la producen y, de este modo, a naturalizar - o al menos a no cuestionar - el orden económico y social.
- Las OSC estudiadas comparten una mirada sobre la desigualdad educativa sustentada en lógicas meritocráticas que colocan en los sujetos la responsabilidad por los resultados de los aprendizajes y la mejora educativa, individualizando los procesos sociales que intervienen en su producción.

- Las propuestas formuladas por estas organizaciones orientan una mirada que tiende a simplificar la complejidad y las múltiples dimensiones involucradas en los procesos pedagógicos.

La investigación partió de un diseño cualitativo de tipo exploratorio, orientado a alcanzar una aproximación a fenómenos sociales aún poco analizados para generar nuevas ideas que habiliten preguntas e hipótesis aún insuficientemente exploradas. De acuerdo al enfoque cualitativo en el que se inscribe la investigación, se antepuso la comprensión holística de los fenómenos estudiados atendiendo a su singularidad por sobre las generalizaciones estadísticas, adoptando una lógica flexible que supone un movimiento espiralado de ida y vuelta entre la teoría y la evidencia empírica, entre la información recolectada y la generación de preguntas y esquemas conceptuales que permitan comprender la realidad (Sautu, 2005; Sautu y Wainerman, 2011; Sirvent, 2006).

Nuestro análisis de los sentidos construidos por las organizaciones en torno a la desigualdad educativa partió de un enfoque que entiende a las prácticas discursivas como hechos sociales e históricos (Angenot, 2010a), para cuya comprensión resulta necesario considerar los condicionamientos políticos, históricos, sociales y culturales que intervienen en su producción. Entender a los discursos como hechos sociales e históricos implica “ver, en aquello que se escribe y se dice en una sociedad, hechos que ‘funcionan independientemente’ de los usos que cada individuo les atribuye, que existen ‘fuera de las conciencias individuales’ y que tienen una ‘potencia’ en virtud de la cual se imponen” (Angenot, 2010a, p. 23). En este sentido reconocemos que, en cada campo social, los discursos se encuentran estructurados por reglas que ordenan, dividen, jerarquizan y establecen los límites de lo decible y lo pensable en un tiempo histórico, objeto también de disputas. Así, a partir de los enunciados relevados, buscamos encontrar ciertas regularidades, presupuestos, ideas, lógicas y medios argumentativos recurrentes, incluso reparando en la diversidad de elementos que se presentan en esta producción discursiva y en los posibles contradiscursos que, en determinadas ocasiones, pueden ser incorporados, resignificados y cooptados por el propio discurso hegemónico (Angenot, 2010b).

En sintonía con el encuadre cualitativo de esta investigación, se privilegió el análisis en profundidad de los sentidos construidos por una selección de OSC ligadas al sector empresarial, las cuales fueron elegidas siguiendo algunos criterios que consideramos de relevancia.

Asumimos como definición de OSC a aquellas organizaciones autogobernadas, estructuradas y de asociación voluntaria (Facciuto, 2009) cuyo ámbito de actuación conforma un “espacio

público social” (CENOC, 2017) que, aunque mantenga vínculos con el Estado y el mercado, se distingue de ambas esferas y cuyo objetivo principal es promover el bienestar general sin perseguir la obtención de ganancias. Si bien se trata de un universo heterogéneo en el que se incluyen organismos de diverso tipo, en esta tesis ponemos el foco en las fundaciones y asociaciones civiles con lazos directos con el empresariado local y/o transnacional, que se materializan no sólo en la participación de empresas en el financiamiento y patrocinio de las organizaciones sino también en el hecho de que en su creación y dirección intervienen miembros que forman parte de la élite empresarial. En este sentido, siguiendo a Velasco Cruz (1995) entendemos por sector empresario al “conjunto de agentes sociales que se definen por la propiedad de una unidad autónoma de capital y el consiguiente ejercicio de las funciones de organización y gestión de su proceso permanente de valorización” (p. 23). Este concepto abarca la totalidad de los controladores de la empresa, independientemente de que posean o no la propiedad legal del capital cuyo mando ejercen, es decir, incluye a quienes se confía la actividad organizativa de las empresas.

Partiendo de estas definiciones sobre las OSC de origen empresarial, en esta investigación nos centramos en el estudio de tres de ellas que fueron seleccionadas siguiendo los siguientes criterios:

- a. Que se propongan como objetivo intervenir sobre las desigualdades educativas, entendiendo por ello la enunciación de una intención de mejorar la situación educativa de niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social.
- b. Que hayan incidido en el diseño e implementación de alguna/s línea/s de política educativa durante la gestión de la Alianza Cambiemos, tomando como parámetro de dicha incidencia la suscripción de convenios de cooperación, asesoramiento o prestación de servicios educativos con el gobierno nacional o los gobiernos provinciales y la participación de algunos de sus directivos en funciones ejecutivas del área educativa. Consideramos este criterio ya que nos interesa analizar particularmente aquellas concepciones sobre la desigualdad educativa sostenidas por organizaciones reconocidas como voces autorizadas por el Estado.
- c. Que se inscriban en redes políticas de diferente alcance y con distintos modos de articulación con grupos económicos locales, transnacionales y organismos internacionales.

Para la selección de casos, en una primera etapa se relevaron investigaciones previas sobre OSC educativas ligadas al empresariado, que nos brindaron información respecto de cuáles de ellas

habían mantenido vínculos con la gestión educativa de la Alianza Cambiemos⁶. Estos datos fueron complementados y triangulados con otras fuentes de dominio público tales como los sitios webs y las redes sociales institucionales así como los curriculums de las autoridades publicados en las plataformas digitales, a partir de las cuales se buscó reconstruir la trayectoria de sus miembros y la red de vinculaciones sociales que los relacionan con la élite política y económica local y global, así como también los principales propósitos de estas organizaciones. A partir de los criterios considerados y de la información relevada, se seleccionaron las siguientes organizaciones⁷:

- La fundación Enseñá por Argentina, creada en el año 2009 con el objetivo de “transformar el sistema educativo y generar igualdad de oportunidades para los estudiantes de los contextos más vulnerados” (Enseñá por Argentina, s.f.-b), y que forma parte de la red internacional Teach For All. Entre sus fundadores y autoridades se encuentran empresarios y ejecutivos de primera línea de grandes firmas que operan en el país. Para el año 2019, la investigadora Ana Castellani señalaba que Enseñá por Argentina, junto a la Fundación Cimientos, eran las dos fundaciones del país con mayor cantidad de directivos vinculados con empresas privadas. Durante la gestión de la Alianza Cambiemos esta fundación forjó un convenio con el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) orientado al desarrollo de acciones de formación y capacitación docente dirigidas a la educación técnico profesional. En aquel período, su Programa de Liderazgo Social y Educativo también se desarrolló en alianza con los Ministerios de Educación de las provincias de Córdoba, Salta, Jujuy, Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires.

- La asociación Proyecto Educar 2050, fundada en 2007 por Manuel Álvarez Trongé, quien ha ocupado cargos de dirección en Telefónica de Argentina y Telefónica Internacional, y se ha desempeñado en holdings locales como Perez Companc, entre otros. A través de sus acciones la asociación se propone “mejorar la calidad y la equidad” de la educación “porque estamos convencidos que es el eje principal para una sociedad más justa” (Proyecto Educar 2050, s.f.). La asociación forma parte de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA), compuesta por organizaciones de grupos empresariales provenientes de 15 países latinoamericanos. El Proyecto Educar 2050 tiene una fuerte inserción en el mundo empresario que opera en el mercado nacional y cuenta con el patrocinio de

⁶ Estas investigaciones se describen en el apartado 3.2. *Algunos antecedentes de la investigación: estudios sobre la penetración de organizaciones de la sociedad civil ligadas al sector empresarial en el campo educativo.*

⁷ En el apartado 4.1. *Caracterización de las organizaciones analizadas*, describiremos con mayor profundidad las características de cada una de estas OSC.

importantes firmas del sector energético, bancario, agroproductor y de servicios. Durante la gestión de la Alianza Cambiemos desarrollaron junto el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y los ministerios de las provincias de Buenos Aires, San Juan, Santa Cruz, Entre Ríos, Neuquén y Santa Fe, y en alianza con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y el Grupo Petersen, el programa Líderes para el Aprendizaje, un dispositivo de formación para directores y supervisores de escuelas en contextos de vulnerabilidad.

- La filial local de la Fundación Varkey, instalada en el país en 2016 y cuyo propósito a nivel global es “mejorar los estándares educativos de los niños menos favorecidos de todo el mundo. Nuestra misión es que todos los niños tengan acceso a un gran docente” (Fundación Varkey, s.f.). Su red de apoyo es internacional y ha forjado alianzas con Microsoft, UNESCO, la Iniciativa Global Clinton y con el Foro Económico Mundial. Su creador es Sunny Varkey, empresario y fundador de GEMS Education Group, una de las empresas globales de gestión educativa y asesoría más grandes del mundo. A partir de su desembarco en Argentina y durante la gestión del gobierno de la Alianza Cambiemos, estuvo a cargo del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa, mediante la firma de convenios con el Ministerio de Educación y Deportes de la nación y los ministerios provinciales de Jujuy, Salta, Corrientes y Mendoza, en alianza con EDUCERE. A su vez, estableció un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para desarrollar un postítulo dirigido a directores de nivel primario de la Red Escuelas de Aprendizaje.

Estas organizaciones componen diferentes tramas de articulación con los grupos económicos locales e internacionales, organismos multilaterales y redes de trabajo transnacionales. Si bien las tres tienen un alcance internacional y han sido creadas y financiadas por grupos empresariales, dos de ellas integran redes - Proyecto Educar 2050 como asociación que participa de una red regional y Enseñá por Argentina como fundación local asociada a una organización y red global - y se encuentran financiadas por empresas nacionales y transnacionales que operan en el país, mientras que la Fundación Varkey constituye una filial local de una organización global creada por una de las más grandes empresas de educación internacional.

La información fue relevada a partir de las siguientes fuentes:

- Sitios webs de las OSC
- Redes sociales de cada organización (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube)

- Red social LinkedIn⁸
- Documentos y publicaciones institucionales, tanto de las organizaciones estudiadas como de las redes de las que forman parte
- Intervenciones públicas de sus miembros en medios digitales (artículos de opinión publicados en periódicos; discursos, charlas y presentaciones desarrolladas en diferentes jornadas, conferencias u otros eventos; entrevistas y reportajes realizados por periodistas a algún miembro de la OSC, entre otras.)

Estas fuentes fueron consultadas entre los años 2019 y 2022 y a partir de ellas se identificaron los principales rasgos que caracterizan a cada organización tales como sus objetivos, miembros, patrocinadores y redes de vinculación. A su vez se exploraron las líneas de acción, propuestas y convenios sostenidos con el Estado. Cabe aclarar que si bien se consideraron documentos, publicaciones y exposiciones públicas de autoridades e integrantes hasta el año 2022, en este trabajo no se han tenido en cuenta las acciones y programas específicos desarrollados a partir de la pandemia de COVID-19, dadas las especificidades que supondría su análisis.

En la siguiente tabla se detalla la cantidad de fuentes y publicaciones relevadas para cada OSC⁹:

	Enseñá por Argentina	Proyecto Educar 2050	Fundación Varkey
Sitios web ¹⁰	2	2	4
Redes sociales	4	4	5
Archivos de video	23	7	16
Artículos publicados en prensa gráfica	1	20	7
Documentos	12	19	7
Total	42	52	39

⁸ Esta red fue consultada para recoger información sobre la trayectoria académica y profesional de las autoridades de las organizaciones estudiadas.

⁹ La selección de los materiales estuvo guiada por su pertinencia respecto del problema de investigación y por criterios de saturación teórica en relación con la información aportada para cada una de las dimensiones de análisis consideradas en esta investigación. En el apartado *Fuentes consultadas* se presenta el detalle de las publicaciones que figuran en la tabla.

¹⁰ Se incluyeron los sitios webs de las propias OSC, de las organizaciones y redes internacionales que integran y, en el caso de la Fundación Varkey, se relevaron también otros portales asociados a la organización, tal como puede observarse en detalle en el apartado *Fuentes consultadas*.

La información fue relevada y analizada considerando las siguientes dimensiones de estudio¹¹:

- a. Propósitos de la organización
- b. Trayectorias de los miembros que la integran
- c. Empresas patrocinadoras
- d. Relación con otras OSC, organismos y redes globales
- e. Líneas de acción desarrolladas
- f. Relación que establecen entre la educación y la estructura social, la desigualdad social y la educativa
- g. Dimensiones consideradas como expresión de la desigualdad educativa
- h. Factores reconocidos como causas de la desigualdad educativa
- i. Estrategias propuestas para intervenir sobre la desigualdad educativa
- j. Modos de concebir a los destinatarios de las intervenciones propuestas

Por último, cabe aclarar que si bien en nuestro análisis partimos del reconocimiento de que se trata de propuestas de organizaciones creadas con objetivos específicos y que, por su naturaleza, no son las instituciones responsables de garantizar derechos ni está a su alcance intervenir sobre las múltiples dimensiones de la vida social, resulta de interés comprender qué le demandan al Estado para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y qué variables consideran en estos diagnósticos y peticiones. Entendemos que a partir de los modos en que interpelan al Estado en su búsqueda por incidir en el campo de las políticas educativas, estas organizaciones están disputando sentidos en la lucha simbólica por la imposición de una visión legítima sobre el mundo social.

¹¹ Si bien estas dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas entre sí y se retoman a lo largo de todo el capítulo 4, a los fines analíticos su estudio se organiza en cuatro apartados. De este modo, las cinco primeras se trabajan en profundidad en el apartado 4.1.; la que refiere a la relación entre educación y estructura social se examina especialmente en el apartado 4.2.; las centradas en las formas de expresión de la desigualdad educativa y sus causas son trabajadas en el apartado 4.3.; las estrategias sugeridas para intervenir sobre la desigualdad educativa, en los apartados 4.3. y 4.4.; mientras que la dimensión sobre los modos de concebir a los destinatarios de las intervenciones propuestas se recupera en los apartados 4.2., 4.3. y 4.4.

CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE ORIENTAN EL ANÁLISIS

2.1. Enfoques sobre la desigualdad social

Las categorías con las que pensamos el mundo social son las que orientan y definen fronteras sobre las posibles formas de entenderlo, de modo que en este punto resulta necesario dar cuenta del marco conceptual desde el cual abordaremos nuestro objeto de estudio.

Entendemos que la teoría, en la investigación social, opera como una caja de herramientas conceptual que nos brinda instrumentos para el análisis. Esta forma de entender a la teoría desde su rol práctico (Ball, 2006) nos permite nutrirnos de diferentes enfoques y disciplinas sin necesidad de adoptar una tradición particular. En este sistema de reflexividad, los conceptos se vuelven herramientas productivas y útiles para la práctica de la investigación social, antes que meras abstracciones forjadas en el vacío.

El análisis de las concepciones sobre la desigualdad escolar promovidas por OSC ligadas al sector empresarial que proponemos en esta tesis, se inscribe en el campo más amplio de los estudios y debates sobre la desigualdad educativa y su vínculo con la desigualdad social.

En primer lugar, consideramos imprescindible dar cuenta de la toma de posición política que conlleva toda construcción de conocimiento, entendiendo que el estudio de la desigualdad no tiene sentido sin una utopía igualitaria desde la que se aspire a la construcción de una sociedad más equitativa (Reygadas, 2008). Asumimos que las desigualdades operan como barreras multidimensionales a la igualdad de capacidades humanas necesarias para funcionar en el mundo y que, en este sentido, niegan la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades para el pleno funcionamiento como tales (Therborn, 2015). Desde este punto de vista, la desigualdad es condenable porque entraña la capacidad desigual para funcionar en plenitud como ser humano y desarrollar una vida digna y de bienestar bajo las condiciones imperantes de tecnología y conocimiento humano. Esta toma de posición implica asumir que ninguna vida vale más que otra y que todos los seres humanos que formalmente tienen los mismos derechos reconocidos en los pactos y tratados internacionales, deberían poder ejercerlos para desarrollarse en forma plena.

Esta perspectiva de derechos que asumimos como punto de partida *supone* a la vez que *construye* la idea de una igualdad fundamental entre las personas (Rinesi, 2016). La *supone*, en la medida en que todos tenemos tal o cual derecho porque somos iguales, no sólo en forma abstracta como titulares de derechos, sino en términos de capacidades. Partiendo de este enfoque sobre la igualdad radical de todos los talentos (Ranciere, 2013), entendemos que todos

los sujetos comparten una igualdad fundamental no sólo de derechos sino de hecho, en términos de sus capacidades. En efecto, en la medida en que todos somos iguales de hecho, es posible también postular la igualdad en el plano de los derechos. A su vez, la perspectiva de derechos *construye* una relación de igualdad entre las personas, la refuerza si ya existe o la crea si no existía, en tanto la posesión de derechos universales nos iguala como titulares de derecho. Los derechos a determinados bienes, beneficios o posibilidades son siempre universales o no lo son (son privilegios). Así, “pensarnos como sujetos de unos derechos que nos corresponden y que se nos deben nos lleva a pensar, y a construir, sociedades más igualitarias” (Rinesi, 2016, p. 24). Este enfoque teórico sobre la relación de igualdad entre los sujetos como punto de partida y de llegada, es también un enfoque ético y político, y supone a un Estado activo en su rol de garante y promotor de derechos a ciertos beneficios y posibilidades fundamentales para la vida de todos así como la exigibilidad de su efectivo cumplimiento con iguales niveles de calidad, por parte de todos los titulares de derecho.

La perspectiva de derechos que adoptamos como postura teórica y política resulta compatible a su vez con un enfoque multidimensional sobre la desigualdad, que considera la multiplicidad de dimensiones que intervienen en su producción. Asumir una perspectiva multidimensional implica entender, en primer lugar, que la desigualdad se define históricamente en función de una pluralidad de variables - económicas, sociales, culturales, políticas - que inciden en la distribución asimétrica de recursos y bienes socialmente valiosos. Desde este enfoque, entonces, la desigualdad no es producto ni se expresa sólo en el campo del orden económico y de los ingresos sino que atañe e involucra al conjunto de la experiencia social (Reygadas, 2008). Diferentes autores han propuesto lecturas multidimensionales sobre la desigualdad (Tilly, 2000; Fraser, 2008; Reygadas, 2008; Kessler, 2014; Therborn, 2015; Dubet, 2020; Tenti Fanfani, 2021, entre otros) que reconocen la multiplicidad de los factores de jerarquización social y la intervención de la dimensión cultural como uno de los elementos centrales en la producción de desigualdades. Estas lecturas recuperan, entre otros, los aportes de autores clásicos como Weber¹² y de teorías contemporáneas sobre las clases sociales como las de Bourdieu, que

¹² Distanciándose de las lecturas economicistas del marxismo ortodoxo, Weber (1964) considera que las jerarquías y diferencias sociales se expresan en relación con múltiples principios que no pueden reducirse al orden económico. Distingue así entre clases (estructuradas en el campo económico), estamentos (estructurados en el campo social y en relación con la desigual distribución del “honor” y el prestigio) y partidos (que representan la desigual distribución de poder en el ámbito de la dirección política), sin que exista una necesaria relación de correspondencia entre clase dominante, estamento privilegiado y partido dominante. Por otra parte, al centrar su análisis en las relaciones de *dominación* más que en las de *explotación económica*, las jerarquías sociales quedan englobadas bajo lógicas de diferenciación más generales entre sectores dominantes (autoridad) y subordinados, (quienes obedecen a la autoridad), en los distintos ámbitos. En este sentido, Weber recurre al plano de lo simbólico y al ámbito de la cultura para encontrar los mecanismos que hacen que se mantenga una relación de *dominación*,

incorporan la dimensión cultural y simbólica para explicar las jerarquías y las formas de dominación social.

Por su visión integral y su alcance explicativo, en esta tesis adoptamos la teoría sobre el espacio social que propone Bourdieu, concibiéndolo como un espacio constituido por múltiples *campos* estructurados en torno a *capitales* específicos (en tanto poderes o recursos escasos y socialmente valorados), en el que la posición de los actores se encuentra definida por el *volumen* total de capital poseído, la *estructura* o composición de ese capital (la proporción entre sus diferentes especies: económico, cultural, simbólico¹³, social) y la *trayectoria* de las posiciones ocupadas por el agente o grupo, es decir, la evolución en el tiempo del volumen y la estructura del capital poseídos. El volumen global del capital determina las diferencias primarias y con ello las grandes clases de condiciones de existencia; mientras que la estructura patrimonial, las diferencias secundarias que separan a las distintas fracciones de clase (Bourdieu, 2000)

Los *campos* en los que se organiza el espacio social en las modernas sociedades complejas son sectores determinados de la actividad social, históricamente constituidos, estructurados y diferenciados entre sí, en los que los sujetos luchan en torno a un bien o capital específico, siguiendo determinadas reglas reconocidas por los agentes, de acuerdo con las cuales los poseedores del capital simbólico (capital de reconocimiento que da prestigio y legitimidad) reciben los mayores beneficios que se producen en ese campo. Así, la posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse por la posición que ocupa en los diferentes *campos*, es decir, en la distribución de los poderes o capitales que actúan en cada uno de ellos (Bourdieu, 1990). De este modo, el concepto de *campos* ayuda a entender que las diferentes posiciones sociales ocupadas por los sujetos y grupos no son resultado de las capacidades individuales en abstracto que permitirían apropiarse de la riqueza social, sino de estrategias puestas en juego bajo relaciones de poder y reglas estructuradas al interior de cada campo, sancionadas a su vez por la cultura (Reygadas, 2008).

El espacio social que nos presenta Bourdieu es un espacio de conflicto en el que los agentes luchan, según sus posiciones, para cambiar o preservar las fronteras o las formas de dicho espacio. Estas disputas se asientan siempre en un sistema bidimensional de relaciones de poder: por un lado, relaciones objetivas, en términos de luchas por la apropiación de determinados

cuyo fundamento -a diferencia de la relación de *poder* - se basa en la *creencia en la legitimidad* de la autoridad (Weber, 1964).

¹³ Bourdieu define al *capital simbólico* como la forma percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital (Bourdieu, 1990). Siendo un recurso fundamental en las luchas por la construcción social de la representación del mundo, esta forma de capital - al igual que las otras - se halla desigualmente distribuida en la sociedad.

recursos, y por otro, luchas simbólicas por imponer una visión legítima sobre el mundo social (Capdevielle y Freyre, 2013). En tal sentido, Bourdieu repara en las estructuras objetivas que están en la base de la producción de las desigualdades, a la vez que considera el lugar que ocupan las relaciones de sentido, la cultura y la dimensión simbólica en la reproducción de aquellas desigualdades, aspecto que toma de la obra de Max Weber.

La lucha por la representación del mundo tiene una relevancia central en tanto la perpetuación de las posiciones sociales desiguales se sostiene en procesos de dominación simbólica, es decir, en la imposición de una visión del mundo articulada con la objetividad social que asegura la adhesión de todos los sectores a las condiciones dadas (Bourdieu 2001; Bourdieu y Wacquant, 2008). Por cierto, se trata de una lucha desigual, ya que quienes ocupan las posiciones dominadas en el espacio social también están situados en posiciones dominadas en el campo de la producción simbólica, mientras que los sectores dominantes logran imponer las visiones del mundo más acordes a sus intereses, legitimando así la estructura objetiva del espacio social. De ello se desprende que la autonomía real del campo de producción simbólica no impida que éste siga dominado en su funcionamiento por las fuerzas que rigen el campo social, ni que las relaciones de fuerza objetivas tiendan a reproducirse en las relaciones de fuerza simbólicas, en las visiones del mundo social que contribuyen a asegurar la permanencia de las relaciones de fuerza (Bourdieu, 1990).

El concepto de *habitus* de clase, central en su obra, es el que orienta su intento por superar los reduccionismos objetivistas (que entienden a las acciones e interacciones como resultado mecánico y determinado por las estructuras) y subjetivistas (que reducen las estructuras a las interacciones y representaciones de los sujetos), integrando en una misma teoría las dimensiones estructurales y subjetivas que intervienen en la producción y reproducción del mundo social. Los *habitus* como sistemas de disposiciones duraderas y esquemas de percepción incorporados por los actores sociales según su posición en el espacio social, estructuran las visiones del mundo y las prácticas de los agentes. Operan de modo no consciente y dan cuenta de la armonización de las prácticas y principios de visión al interior de cada grupo social. Estas estructuras mentales propias de cada clase son el producto de la interiorización de las estructuras objetivas del espacio social, es decir, de las condiciones sociales de existencia que caracterizan a cada posición, de modo que inclinan a los agentes a tomar el mundo tal cual es, a aceptarlo como natural más que a rebelarse contra él (Bourdieu, 1990). Es por ello que los *habitus* tienden a reproducir las condiciones de su propia producción, favoreciendo la aceptación del orden social y de la propia posición, y fomentando, así, un sentido de lo posible, es decir, de los límites y las distancias que se deben mantener (Bourdieu, 1990). Existe entonces una correspondencia

entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división que los agentes aplican (Bourdieu y Wacquant, 2008), de modo que el *habitus* implica la incorporación en los cuerpos de las relaciones de poder constitutivas de la sociedad, lo cual distancia a esta postura de las corrientes subjetivistas. De esta conceptualización sobre el espacio y las clases sociales se desprenden algunas orientaciones analíticas que nos resultan potentes para pensar la desigualdad social.

En primer lugar, la adopción de una perspectiva multidimensional que considera la multiplicidad de principios que intervienen en la producción de la desigualdad. En este punto Bourdieu nos invita a distanciarnos del economicismo marxista que define a las clases a partir de las relaciones de producción y reduce el campo social al meramente económico, señalándonos que los recursos (capitales) que constituyen el principio de definición de las posiciones sociales, y por cuyo control diferencial los agentes luchan, no se limitan a lo económico sino que son aquellos que en cada sociedad y en cada momento histórico son constituidos como tales por el hecho de ser escasos y, al mismo tiempo, valorados socialmente (Capdevielle, 2011). Así, no sólo los recursos materiales sino también los culturales, sociales y simbólicos, son las grandes especies de capital que intervienen como principios de estructuración del espacio social en las sociedades modernas.

La teoría de las clases sociales de Bourdieu también nos sitúa en un enfoque multidimensional en otro sentido: el que refiere a la consideración de los niveles que intervienen en la producción y reproducción de la desigualdad. Bajo una mirada que nos propone superar los reduccionismos subjetivistas y objetivistas, la perspectiva del autor repara en la existencia de condiciones estructurales objetivas que operan en este proceso pero también en la participación de los sujetos cuyas prácticas y visiones del mundo, si bien resultan de la interiorización de las estructuras sociales, poseen ciertos márgenes de libertad controlada, no siendo determinadas en forma mecánica por aquellas.

En términos de un enfoque sobre la desigualdad, esta lectura supone distanciarse de las miradas individualizantes centradas en las estrategias, voluntades o capacidades de los agentes desde las que los sujetos son concebidos como actores racionales en busca de una inversión que maximice sus posibilidades sociales y económicas (Gil Villa, 1995), así como de aquellas perspectivas que se centran exclusivamente en los sistemas simbólicos y culturales sin considerar las estructuras materiales que intervienen en la construcción de las jerarquías sociales.

En relación a las primeras - entre las que podríamos ubicar a la *teoría del capital humano*

(Schultz, 1971)¹⁴ con la que discute Bourdieu - la desigualdad social es explicada como el resultado del aprovechamiento individual de las oportunidades o, incluso, como la expresión de distintos sistemas de preferencias individuales (Bonal, 1998). Estos enfoques, basados en perspectivas individualistas y meritocráticas según las cuales la desigualdad es resultado de los méritos, esfuerzos, motivaciones o inversiones individuales, son compatibles con un modelo de justicia social centrado en la *igualdad de oportunidades*, es decir en la idea de una competencia equitativa bajo condiciones de igualdad y sustentada en el mérito individual para ocupar los lugares más deseables de la estructura social (Dubet, 2011). Desde este modelo, las jerarquías son leídas como desigualdades justas en la medida en que se ofrezca a todos los individuos las mismas oportunidades de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático que elimina las discriminaciones¹⁵ que podrían perturbar la competencia en el acceso a las posiciones. Estas lecturas no cuestionan la jerarquía de las posiciones sociales ni las desiguales condiciones de vida asociadas a cada una de ellas, sino que se preocupan por la remoción de los obstáculos para garantizar justos, aunque desiguales, resultados basados en los méritos, aptitudes y esfuerzos individuales. La sociedad, desde estas perspectivas, es concebida como la resultante de la acción de los propios individuos, quienes deben ser activos y movilizarse para aprovechar las oportunidades, siendo responsables de su propio fracaso en tanto no pueda ser imputado a la existencia de discriminaciones negativas (Dubet, 2011).

Tomando distancia de estas posiciones, recuperamos los aportes de Bourdieu para partir de una teoría de la acción según la cual la mayor parte de las acciones humanas tiene como principio disposiciones adquiridas que no se basan en la intención y el cálculo racional. Adoptamos aquí el concepto de *habitus* en tanto disposiciones que estructuran una suerte de *sentido práctico* de lo que debe hacerse en una situación dada, operando de modo pre-reflexivo y produciendo anticipaciones razonables más que previsiones racionales (Bourdieu, 1999). Estos *habitus* de clase orientan las *estrategias de reproducción* que despliegan los sujetos y las familias, en tanto conjunto de prácticas conscientes o inconscientes dirigidas a conservar o a aumentar el patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar la posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, 2000); de modo que dichas estrategias no parten de un cálculo racional de individuos libres frente a oportunidades dadas sino que - si bien dejan margen a la

¹⁴ En el próximo apartado retomaremos algunos aspectos de la *teoría del capital humano*.

¹⁵ Desde estas perspectivas se propone el despliegue de políticas de discriminación positiva (tales como el establecimiento de cupos para determinados grupos sociales), que buscan garantizar las mismas oportunidades de acceder a posiciones diferenciadas independientemente de las posiciones sociales de partida (Dubet, 2011).

acción de los agentes sociales¹⁶ - son resultado de las condiciones objetivas e incorporadas, es decir, del *habitus* de clase. Las estrategias e inversiones familiares, así, varían de acuerdo a los parámetros impuestos por la pertenencia de clase y al estado de los mecanismos de reproducción estructurados en los diferentes mercados sociales (tales como el económico, el escolar, el matrimonial, entre otros), por lo que contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social, manteniendo brechas, distancias y relaciones de orden (Bourdieu, 2011).

La perspectiva de Bourdieu sobre la desigualdad que adoptamos en esta tesis se distancia también de los enfoques individualistas, meritocráticos y funcionalistas al introducir el conflicto y las relaciones de poder en la explicación de los fenómenos sociales, dimensiones que en aquellas perspectivas resultan negadas. Lejos de un modelo de sociedad integrada en el que los sujetos ocuparían posiciones sociales sobre bases meritocráticas, siguiendo al autor nos aproximamos a la visión marxista según la cual las sociedades se encuentran estructuradas por la lucha y la desigualdad entre sectores dominantes y aquellos que ocupan posiciones subordinadas.

Las lecturas funcionalistas del orden social consideran a las jerarquías como resultado de la diferenciación natural de talentos y capacidades, por lo que el concepto de desigualdad queda invisibilizado ante la noción de diversidad desde la que se reconocen heterogeneidades propias de las sociedades modernas y complejas pero sin reparar en las relaciones de dominación que las constituyen. Sin embargo, tal como advierte Dubet (2011), las nociones de diversidad e igualdad de oportunidades no sólo han sido premisas de los enfoques funcionalistas e individualizantes, tales como la teoría del capital humano, sino también reivindicaciones sostenidas por movimientos de minorías culturales y feministas, que han denunciado la falta de reconocimiento por parte de las políticas de redistribución homogeneizantes de los Estados de Bienestar, exigiendo el reconocimiento de las múltiples identidades culturales. Estos enfoques en los que las diferencias aparecen como propiedades preexistentes e intrínsecas de los grupos que, lejos de eliminar, se busca perpetuar (Therborn, 2015), han tendido a centrarse exclusivamente en los sistemas simbólicos y culturales, sin considerar las estructuras materiales que intervienen en la construcción de las jerarquías sociales.

Tomando distancia también de estas perspectivas entendemos, junto a Nancy Fraser (2008), que los ejes de subordinación se encuentran arraigados - al mismo tiempo - en la estructura

¹⁶ Según Gutiérrez, el empleo del concepto de *estrategia* por parte de Bourdieu implica otorgarle a la conducta de los actores una autonomía relativa respecto a la influencia de los factores macrosociales, razón por la cual estos actúan como condicionantes y no como determinantes (Gutiérrez, 2007).

económica y en el orden de estatus de la sociedad, en la distribución de los recursos materiales y en el reconocimiento de los grupos a partir de patrones institucionalizados de valor cultural. En este sentido, los modelos de justicia centrados exclusivamente en los patrones culturales de representación, que bregan por un cambio cultural sin considerar las desigualdades generadas en la estructura económica de la sociedad, corren el riesgo de perpetuar y profundizar la desigualdad social. Siguiendo a la autora adoptamos una concepción de la justicia social que integra tanto las reivindicaciones de igualdad social como las de reconocimiento de la diferencia, es decir, la *redistribución* de los ingresos y la riqueza y el *reconocimiento* de la diversidad cultural, sin reducir una dimensión a la otra.

Al igual que Fraser, otras autoras del pensamiento feminista han dado cuenta de la multiplicidad de esferas que intervienen en la construcción de relaciones de poder desiguales. El concepto de *interseccionalidad* aportado por la teoría feminista (Crenshaw, 1991; Vivero Vigoya, 2016), revela la multiplicidad de ejes de subordinación tales como el género, la etnia, la clase social, la nacionalidad, la orientación sexual, que se intersectan y producen múltiples niveles de subordinación. De esta manera, los sujetos se encuentran sometidos a diferentes sistemas de desigualdad/dominación como resultado de las identidades que surgen del entrecruzamiento de estos ejes y “es fácil que unos individuos subordinados en un eje de la división social sean dominantes en otro” (Fraser, 2008, p. 96). De hecho, bajo el *régimen de desigualdades múltiples* introducido por la crisis de la sociedad salarial, en el que las desigualdades se fraccionan y multiplican según una multiplicidad de criterios y dimensiones, las posiciones en las diversas escalas de desigualdad - como los ingresos, niveles educativos, modos de vida, etc - ya no coinciden tan necesariamente como en el *régimen de clases*¹⁷ (Dubet, 2020). Sin embargo, coincidimos con Kessler (2011) en que el reconocimiento del pluralismo de esferas sociales en las que se expresa la desigualdad, con principios rectores diferenciados y temporalidades propias, y que explica cómo distintos sectores pueden ocupar posiciones desventajosas en algunas mientras que no en otras, no debe pasar por alto que en las sociedades modernas estas esferas se encuentran jerarquizadas ya que la exclusión en todas no acarrea las mismas consecuencias, por lo que habrá que poner en evidencia cuáles son las esferas cuya exclusión implica la exclusión de otras.

Tomando estos aportes que dan cuenta de la multiplicidad de ejes o esferas en los que se

¹⁷ Según Dubet (2020), la crisis de la sociedad salarial introdujo una transformación del régimen de desigualdades de modo que, mientras en aquellas sociedades la clase social se convertía en un eje estructurador de las posiciones sociales y de las condiciones de vida de los sujetos, las mutaciones del capitalismo global han generado un estallido de los ejes de diferenciación social.

expresan las relaciones de dominación, partimos de un enfoque sobre la desigualdad que también se distancia de las perspectivas economicistas en la medida en que reconocemos que aquella se inscribe en las condiciones materiales de existencia a la vez que en el plano de lo simbólico, arena en la que se libran luchas por la representación del mundo social y sus jerarquías. Para comprender la reproducción de las clases y de las desigualdades resulta necesario, entonces, considerar las estructuras objetivas y materiales que organizan el mundo social pero también las percepciones, representaciones y puntos de vista propios de los agentes de ese mundo, por las cuales también luchan.

En esta dirección, el antropólogo mexicano Luis Reygadas (2004 y 2008) nos permite entender con más profundidad los procesos que pueden conducir a la transformación de las desigualdades, al haber desarrollado con mayor énfasis la dialéctica entre los mecanismos que intervienen en la generación de desigualdades y los que la contrarrestan, destacando la centralidad de la dimensión cultural en la producción de inequidades¹⁸. Junto al autor tomamos distancia de los enfoques esencialistas que conciben a la desigualdad como una característica inherente a la naturaleza humana, a una cultura o a un determinado sistema social y la entendemos como una construcción histórica, resultado de las disputas por la apropiación de los bienes considerados valiosos cuyos resultados no se conocen de antemano y varían en cada contexto histórico.

El enfoque procesual propuesto por el autor también articula de manera crítica la perspectiva estructural y la constructivista. En este sentido, entiende que la construcción social de las desigualdades no se reduce a las interpretaciones de los actores creadas en las interacciones entre los sujetos sino que existen configuraciones estructurales asimétricas, a la vez productoras y producto de las acciones e interpretaciones de las personas, que dan continuidad y persistencia a las inequidades. A su vez se aleja de los determinismos estructuralistas que reifican la desigualdad como propiedad inherente de los sistemas, y exterior a las personas y sus interpretaciones, al considerar cómo es creada y recreada en las interacciones cotidianas, de modo que no resulta inmutable sino susceptible de ser modificada a partir de la intervención de los actores. Así, el enfoque propuesto repara en el papel de la agencia humana y de las formas de interpretación, en la producción de las desigualdades.

¹⁸ Si bien desde el esquema teórico de Bourdieu hay lugar para el cambio social cuando las clases dominadas se constituyen como un poder antagonista capaz de definir sus propios objetivos rompiendo con las disposiciones y representaciones que ese orden engendra según sus estructuras (Bourdieu, 2001), los análisis del autor se centran fundamentalmente en los modos en que se lleva a cabo la reproducción del orden social, destacando la capacidad que tienen los sistemas de sentido y significación para reforzar las relaciones de opresión ocultándolas bajo el manto de la naturaleza y la meritocracia (Wacquant, 2005).

Partiendo de este abordaje, a la vez estructural y constructivista, coincidimos junto a Reygadas (2008) en la necesidad de considerar las múltiples dimensiones (económicas, políticas, culturales, sociales) y niveles (individual, relacional, estructural y global)¹⁹ que intervienen en la construcción de las desigualdades, atendiendo tanto a los procesos que generan inequidad como a aquellos que promueven mayor igualdad. La desigualdad está sostenida en estructuras persistentes que se reproducen en la larga duración pero no son inmutables, sino que se construyen y transforman como resultado de procesos en los que interviene la acción humana. Este enfoque atento a la dialéctica entre los procesos que generan inequidad y los que la contrarrestan permite entender a las desigualdades como construcciones históricas y variables. Adoptamos también de Reygadas (2008) su mirada crítica sobre las lecturas acerca de la desigualdad dominadas por el individualismo metodológico, que explican las disparidades como expresión de las diferentes dotaciones de cada individuo para participar en los distintos mercados. Los atributos y capacidades individuales tienen un origen social, son producto de una historia social; y, aunque algunos tengan un componente genético, resultan de procesos históricos y su adquisición no depende sólo del esfuerzo individual sino también de condiciones y procesos colectivos. Las capacidades individuales también son sociales en su ejercicio, ya que están sujetas a procesos de valoración cultural colectiva mediados por relaciones de poder. Según este enfoque, la perspectiva meramente individualista de la desigualdad se centra en las capacidades de los sujetos sin considerar los procesos de explotación (en tanto apropiación del valor excedente producido por el trabajo ajeno) y acaparamiento de oportunidades (en tanto obtención de un beneficio mediante el control del acceso a un recurso o ventaja) que permiten a determinados sectores apropiarse en forma diferencial de la riqueza producida colectivamente y desempeñan un papel central en la generación de las desigualdades de mayor magnitud²⁰. El acceso a porciones asimétricas de la riqueza y el bienestar sociales al que estas formas de apropiación coadyuvan facilita a su vez la reiteración de los mecanismos de apropiación que se

¹⁹ El nivel individual refiere a las diferentes capacidades y dotaciones de recursos entre los sujetos; el relacional o institucional se expresa en las interacciones asimétricas que se dan en las instituciones y campos sociales entre los géneros, las etnias, las culturas y las clases sociales; el estructural se manifiesta en las distribuciones asimétricas de las ventajas y desventajas entre agregados sociales más amplios como unidades económicas, grupos sociales y regiones dentro de un país; y el global, remite a la configuración de intercambios desiguales entre los países y las regiones del planeta. Si bien los diferentes niveles se encuentran relacionados entre sí, cada uno de ellos tiene connotaciones específicas y pueden existir desfases o tensiones entre los diferentes planos, aunque en situaciones de inequidad extrema todos operan en la misma dirección, reforzándose mutuamente. (Reygadas, 2008).

²⁰ Bajo el mecanismo de explotación, el control sobre los medios de producción permite establecer relaciones de dominación que hacen posible a un sector social extraer riquezas que otros generan con su trabajo; mientras que el de acaparamiento de oportunidades refiere a la apropiación de un excedente por parte de un sector social gracias al control exclusivo o preferencial del acceso a ese recurso, del cual está excluido el resto de la población (Reygadas, 2008).

institucionalizan y pueden reproducirse, haciendo que las desigualdades entre individuos y grupos persistan y, en muchos casos, se vuelvan estructurales. Así, lejos de depender de las características o capacidades de los individuos, el funcionamiento de estos mecanismos depende de los diferentes recursos que disponen los agentes, las relaciones de poder que se desarrollan entre ellos, las culturas en que se encuentran inmersos y los contextos institucionales en los que interactúan, los cuales están estructurados por procesos históricos y sociales. De esta manera, la desigualdad se define como la distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad que resulta de relaciones de poder (dadas en función del control diferenciado de diversos recursos significativos) mediadas culturalmente.

Retomamos así junto a Reygadas (2008) los aportes de las teorías estructurales de la desigualdad, que muestran la cristalización de estructuras materiales, formas de organización social y configuraciones culturales que hacen que la desigualdad sea persistente y duradera. Las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios. De modo que existen convenciones culturales y constreñimientos institucionales estructurados por relaciones de poder que condicionan las desigualdades, es decir que el acceso a los recursos no depende sólo de las características individuales sino también de dispositivos institucionales que operan en función de la pertenencia étnica, de las relaciones de género, clase y de otros dispositivos de clasificación y jerarquización, así como de aspectos estructurales que forman el contexto en el que los individuos utilizan sus recursos (Reygadas, 2008).

En su conjunto, las perspectivas que adoptamos en esta tesis se distancian de los enfoques esencialistas sobre las desigualdades sociales, al entenderlas como una construcción histórica y social, resultado de las disputas por la apropiación de los bienes considerados valiosos y de luchas simbólicas por la representación del mundo social y sus jerarquías.

Estas miradas se sustentan, a la vez, en un modo relacional de entender a las posiciones de clase, definidas en función de sus relaciones de proximidad o distancia más que por propiedades inmanentes, lo que permite reconocer la persistencia de brechas y desigualdades sociales pese a la modificación e incluso mejora de las condiciones de existencia de los grupos sociales (Bourdieu, 1990 y 2000).

En tal sentido, la adopción de una mirada relacional sobre el espacio social y las desigualdades nos aleja también de los enfoques sobre la pobreza que proliferaron en la década de los 90, en

el marco del modelo de desarrollo neoliberal y el auge de políticas sociales focalizadas²¹. Entendiendo a la desigualdad social como relación, la perspectiva específica que adoptamos para mirar a las poblaciones más vulneradas se acerca a aquellas que entienden al problema de la pobreza y la exclusión como emergente de la *cuestión social*²² y apuntan a los mecanismos de integración de estos sectores (Castel, 1995; Lo Vuolo *et al.*, 1999). En este aspecto, entendemos junto a Robert Castel (2004) que resulta prudente evitar las *trampas de la exclusión*, es decir, alejarse de las posturas que consideran a los excluidos como población recortada de sus relaciones con el conjunto social y del *continuum* de situaciones de vulnerabilidad que caracterizan las condiciones de vida de diferentes grupos sociales, sin tener en cuenta las dinámicas a través de las cuales dicha exclusión se produce. Los rasgos constitutivos de las situaciones de exclusión no se encuentran en las situaciones mismas sino que toman sentido solamente si se reubican como parte de un proceso. La exclusión es el resultado de un proceso que revela las consecuencias más extremas de la vulnerabilidad social contemporánea, es la forma en que la *cuestión social* se expresa en los márgenes de la sociedad, pero su comprensión y solución no se encierra en esos márgenes sino que involucra al conjunto. La situación de exclusión no implica la ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo. Así, en la medida en que resulta de los modos en que la sociedad se organiza, es necesario penetrar en las relaciones que estos sectores mantienen con el resto de la sociedad. En este sentido, los enfoques centrados en los problemas de integración de los sectores vulnerados cuestionan las perspectivas reduccionistas que autonomizan el estado de exclusión de los factores que lo producen, advirtiendo la necesidad de identificar el continuo de posiciones que dan cuenta de diversas zonas de vulnerabilidad, según los grados de inscripción en redes de sociabilidad (Castel, 2010). Estas lecturas nos permiten comprender que lejos de existir un “adentro” y un “afuera”, el espacio social se configura como un *continuum* de posiciones interdependientes que coexisten en un mismo conjunto y “se contaminan” recíprocamente, existiendo permanentes flujos entre las diferentes zonas de cohesión social. Resulta por ello que los modos de regulación estáticos y focalizados de la política social terminan profundizando los mecanismos de aislamiento social

²¹ Estos estudios fueron fomentados, en gran medida, por organismos multilaterales que pugnaban por una reforma del Estado y un modelo económico basado en los imperativos del Consenso de Washington (Kessler, 2011).

²² Castel define a la *cuestión social* como “una aporía fundamental sobre la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura” (Castel, 1995, p. 16). La *cuestión social* aparece cuando la cohesión del colectivo se encuentra en peligro por fallas o inexistencia de los mecanismos de integración, manifestándose como un déficit de integración social. Desde los orígenes del capitalismo, las sociedades enfrentan estos problemas que amenazan su cohesión a través de distintas intervenciones orientadas a sostener los mecanismos de integración.

de los pobres al no dar cuenta de la interdependencia e interconexión que existe entre las distintas posiciones relativas y desestimar los permanentes flujos que se verifican entre estas distintas zonas de cohesión social. Estos abordajes constituyen políticas de *inserción*, que apuntan a contener la situación de emergencia sosteniendo a los sujetos en condiciones de mera “asistencia”, es decir, en una relación de dependencia que no garantiza los derechos asociados a las condicionalidades ni las protecciones sociales vigentes para los grupos integrados (Castel, 1995). Las políticas de *integración*, por el contrario, son aquellas que resitúan a los sujetos y grupos en las redes de reconocimiento social y de acceso a los bienes que la sociedad produce, colocando el problema de la pobreza y la exclusión como emergentes de la *cuestión social* y apuntando así a la integración y reinserción de estos sectores en un régimen común al resto de los miembros de la sociedad. Se trata de un modo de regulación dinámico que visualiza a los sectores excluidos y desafiados en sus relaciones e interconexiones con el conjunto social y que abandona la lógica meramente distributiva de las tradicionales perspectivas sobre la pobreza material, considerando los problemas de desafiación y ruptura del lazo social. La exclusión deja de ser una propiedad de los sujetos o grupos para ser entendida como resultado de relaciones sociales, corriendo el eje de los atributos de los individuos excluidos a los procesos que conducen a la misma, como factor explicativo.

En síntesis, en este apartado hemos intentado desarrollar algunas nociones sobre la desigualdad social que guiarán nuestro análisis sobre las concepciones que sobre ella sostienen algunas OSC ligadas al sector empresarial. Nuestra mirada pone el foco en su carácter multidimensional, relacional, procesual e histórico, considerando también la dimensión simbólica y subjetiva involucrada en sus procesos de producción y reproducción. Desde esta perspectiva, nos alejamos tanto de los reduccionismos subjetivistas como de los determinismos económicos y de las miradas esencialistas que naturalizan la desigualdad al concebirla como una característica inherente a la naturaleza humana o al sistema social. Por el contrario, la entendemos como resultado de las luchas por la apropiación de determinados recursos y por la imposición de las visiones legítimas sobre el mundo social, cuyos desenlaces se definen en cada contexto histórico. Este punto de partida nos invita también a preguntarnos en qué medida las posturas sostenidas por las organizaciones estudiadas contribuyen o no a cuestionar y desnaturalizar la desigualdad del orden social.

Siguiendo las perspectivas aquí desarrolladas, en el próximo apartado reconstruiremos algunos conceptos que nos resultan potentes para pensar las dinámicas específicas que intervienen en la producción y reproducción de la desigualdad en el campo educativo.

2.1.1. Desigualdad educativa y estructura social

Nuestro estudio sobre las concepciones en torno a la desigualdad educativa que subyacen a las propuestas sostenidas desde OSC ligadas al sector empresarial, adopta un enfoque sobre dicha desigualdad que se inscribe en las corrientes críticas de la sociología de la educación. Distanciándose del funcionalismo que había dominado el campo desde el momento fundacional de los sistemas escolares modernos, estas corrientes no conciben a la educación como factor estructurante del progreso y la movilidad social sino como mecanismo de producción y reproducción de la desigualdad social. Específicamente la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu que adoptamos para analizar nuestro objeto de estudio entenderá que la escuela interviene en la reproducción social a través de la reproducción de la cultura.

En el momento fundacional de los sistemas educativos, la perspectiva funcionalista constituía el paradigma dominante para explicar los mecanismos de socialización y distribución de posiciones implicados en los procesos educativos. De acuerdo con algunos autores que han analizado este modelo explicativo (Bonafant, 1998; Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 1999; Guerrero Serón, 2003) podemos afirmar que, partiendo de una visión sobre la cultura escolar como cultura universal, racional y objetiva, desde aquel paradigma las desigualdades educativas son explicadas en función de los méritos y capacidades individuales y, por esta vía, traducidas en desigualdades sociales justas. Al ofrecer posibilidades de acceso irrestrictas y formalmente abiertas a todos los ciudadanos, la escuela brinda como punto de partida iguales oportunidades a los distintos sectores sociales. Así, las desigualdades educativas se ven justificadas y legitimadas por la diferencia de talentos que caracteriza a los individuos frente a una institución escolar neutra que les ofrece similares oportunidades y les presenta conocimientos universales y objetivos de forma ordenada y sistemática, reparando las desigualdades sociales de origen (Dubet y Martuccelli, 1998). La institución escolar constituye una fuente de legitimación de las desigualdades sociales y participa, de este modo, en la moderna representación acerca del pasaje de un orden en el que el estatus era transmitido a otro en el que es adquirido (Dubet y Martuccelli, 1998).

Dentro de estas corrientes podemos ubicar a la sociología clásica de Durkheim, al estructural-funcionalismo de Talcott Parsons y a la teoría del capital humano, que tiene a Theodore Schultz como uno de sus principales exponentes. Pese a los matices y diferentes contextos históricos de producción de sus teorías, estos autores parten del supuesto de la igualdad de oportunidades como condición de justicia indispensable y principio de legitimación necesaria del proceso de diferenciación educativa y social, entendiendo que su garantía equivale a eliminar las barreras

que puedan impedir el acceso a la educación y que la selectividad se deriva luego de las capacidades o motivaciones de los individuos.

Distanciándose de esta lectura funcionalista, hacia fines de los años 60 diversas corrientes críticas dentro del campo de la sociología de la educación develaban que, lejos de propender a la igualdad de oportunidades y al progreso y la movilidad social, el sistema educativo en las sociedades capitalistas contribuía a la reproducción y legitimación de un orden social desigual e injusto y que la posición de clase - más que los dones, la inteligencia, los esfuerzos u otras características individuales - resultaba definitoria de la trayectoria educativa de los sujetos. A partir de distintos argumentos que adoptan una perspectiva relacional, estos trabajos cuestionaban que la mera ampliación del acceso a los sistemas educativos significara una mayor igualdad, destacando las desiguales trayectorias que operan al interior de la escuela entre alumnos pertenecientes a diferentes sectores sociales (Bowles y Gintis, 1981; Baudelot y Establet, 1987; Bourdieu y Passeron, 1981 y 2003).

En su conjunto, la novedad que introducen estas lecturas respecto del paradigma funcionalista no radica en el señalamiento de la intervención de la educación en la distribución de posiciones sociales diferenciadas - cuestión señalada también por el funcionalismo - sino en la explicación que construyen para dar cuenta del vínculo entre educación y estructura social, sostenida en la crítica a la meritocracia como principio legitimador de las desigualdades y en la asociación entre éxito escolar y atributos de clase.

Siguiendo a estas corrientes críticas de la sociología de la educación que incorporan la idea de conflicto, reparamos en las relaciones de poder que subyacen a la función de selección del sistema educativo. Adoptamos así una explicación sobre los elementos que operan en la producción de la desigualdad educativa en la que intervienen dinámicas sociales y relaciones de dominación entre los distintos grupos, apartándonos de las miradas que la entienden como resultado de propiedades de los individuos (sus talentos, capacidades o méritos individuales). Entre las contribuciones realizadas por estas corrientes críticas, las aportadas por la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (2003) para mirar la relación entre la desigualdad educativa y la estructura social, nos permiten comprender cómo la influencia del origen social de los alumnos en sus trayectorias no puede sólo ser explicada por la desigualdad económica previa sino por la diferencia de *capital cultural*. En la medida en que la institución escolar valora y promueve los saberes, visiones y disposiciones (los *habitus* de clase) que corresponden a los sectores dominantes y sanciona los de los grupos subordinados, participa en la legitimación de la desigualdad social, consagrándola como desigualdad de resultados. Lejos de ser justa y romper con los privilegios de origen sobre la base del mérito o talento individual, la

selección escolar fundada en la proximidad o distancia de los *habitus* de clase respecto de una cultura escolar arbitraria - que por un acto de *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1981) se impone como única y natural - acaba siendo la “elección de los elegidos” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 11).

Desde una perspectiva relacional del espacio social, también entendemos junto a Bourdieu (2000) que la masificación del sistema resulta compatible con la profundización de las desigualdades y la configuración de nuevos modos de selección, segregación y jerarquización escolar, en la medida en que, ante la inflación de las titulaciones²³, las fracciones de clase cuya reproducción se encuentra asegurada principalmente por la escuela intensifican sus inversiones escolares (ya sea en dirección hacia niveles cada vez más altos del sistema de enseñanza o hacia instituciones, rubros o tipos de escolarización más selectivos cuya exclusividad tratan de detentar), perpetuando así las desigualdades entre las clases sociales. Así, al tiempo que se debilitan antiguas fronteras y mecanismos preexistentes, se despliegan nuevas formas de diferenciación. En este movimiento de *translación de la estructura*, las brechas educativas entre distintos sectores se mantienen pese al ingreso de nuevos sectores al sistema (Bourdieu, 2000). Este enfoque relacional nos aporta la idea de que es posible encontrar nuevas formas de desigualdad en un escenario de ampliación del acceso al sistema y mejora de las condiciones de escolarización de los sectores vulnerados.

Estas nuevas brechas se generan, por un lado, como resultado de las estrategias escolares desplegadas por los sujetos y sus familias, las cuales - como hemos mencionado en el apartado anterior- no dependen de la simple voluntad o racionalidad de los actores sino de sus recursos económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 2000; Van Zanten, 2008). La elección de escuelas cerradas a otros sectores sociales o las prácticas de *colonización* (Van Zanten, 2008) para el control de su funcionamiento, son algunas de las estrategias de escolarización desplegadas por los sectores medios y altos que generan procesos de segregación social, y que han sido analizadas por diversos autores para el caso argentino (Veleda, 2003; Ziegler, 2004; Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Gessaghi, 2011; Rodríguez Moyano, 2011; entre otros).

Sin embargo, estas estrategias de escolarización no sólo se encuentran condicionadas por la posición de clase sino también por “el estado de los mecanismos de reproducción disponibles” estructurados en los diferentes mercados sociales, en este caso el escolar (Bourdieu, 2011: 35). En este sentido, en América Latina, donde la universalización de las oportunidades de acceso a

²³ En tanto en las luchas competitivas que entablan los actores el valor de los bienes depende de su escasez, su masificación devalúa su capacidad para distinguir grupos sociales, de modo que la inflación de las titulaciones conlleva a la pérdida de su poder distintivo (Bourdieu, 2000).

la educación ha sido interferida por intensos procesos de diferenciación de los sistemas, estas estrategias familiares de cierre social se potencian a la vez con una oferta fuertemente fragmentada que refuerza también dinámicas de segregación social y escolar. De ahí que, para comprender las formas que asume la desigualdad educativa en los países de la región, también resulta pertinente hacer referencia a los conceptos de *fragmentación* y *segregación* educativa que desarrollan algunos autores. Estos conceptos dan cuenta de que la expansión de las oportunidades de acceso a la escuela resulta condicionada en la medida en que los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una dinámica de heterogeneidad y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales (Gentile, 2009). Analizar la desigualdad educativa en estos países requiere, entonces, considerar ya no a distintos públicos escolares asistiendo a escuelas similares, sino a distintos públicos asistiendo a escuelas cada vez más diferenciadas, producto tanto de las estrategias de los actores como de las políticas públicas cuyas consecuencias sociales han potenciado estas dinámicas de diferenciación (Gluz, 2019).

De este modo, las nociones de *fragmentación* y *segregación* educativa nos aportan algunas coordenadas para pensar en la desigualdad que introduce la propia institucionalidad del sistema escolar en su desarrollo heterogéneo, el cual se aleja de un ideal de educación común. Se trata de una desigualdad distinta y superpuesta a la desigualdad social que interviene como factor estructurante de los recorridos escolares de los sujetos (Bottinelli, 2017).

En esta línea de análisis, el concepto de *fragmentación* que aporta Guillermina Tiramonti (2004a y 2004b) para dar cuenta de las transformaciones experimentadas por el sistema educativo argentino hacia la década de los 90, resalta la constitución de fragmentos con pocas características comunes que cuestionan incluso la propia idea de sistema. En aquel contexto, la transferencia de instituciones de nivel secundario y superior no universitario a las jurisdicciones²⁴, junto a los diferentes modos y ritmos de implementación de la Ley Federal de Educación (fundamentalmente de la nueva estructura académica del sistema)²⁵ y el

²⁴ La Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1992) culminaba el proceso de transferencia de instituciones iniciado en la década de los 60. A partir de dicha ley los servicios educativos de todos los niveles, a excepción del universitario, quedan transferidos a las provincias. Numerosos trabajos dan cuenta de que el proceso de transferencia llevado a cabo en los 90 constituyó básicamente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional hacia las jurisdicciones, implicando una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires y un alivio fiscal para el nivel nacional (Bravo, 1994; Kisilevsky, 1998; Echart, 1999; Repetto, 2001, citados en Feldfeber e Ivanier, 2003)

²⁵ La Ley Federal de Educación modificaba el tradicional esquema de 7 años de escolaridad primaria y 5 años de secundaria por otro constituido por 9 años de Educación General Básica (EGB) y 3 años de Polimodal, extendiendo a su vez la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años (los tres ciclos de la EGB junto con la sala de 5). Esta reforma de

resquebrajamiento de la matriz estadocéntrica en la gestión de los servicios públicos, generaron en su conjunto una agudización de las tendencias hacia la desarticulación y diferenciación del sistema educativo argentino. En este escenario, Tiramonti alude con el concepto de *fragmentación* a la pérdida de referencias compartidas de sentido que daban un marco común al conjunto de las instituciones y agentes del sistema. Se trata de una fragmentación de los marcos normativos, valores, creencias, expectativas y recursos que moldean las culturas institucionales, que ya no pueden definirse de un modo universal sino a la luz del grupo particular que atiende cada institución (Tiramonti, 2004b). En palabras de la autora, la fragmentación:

... remite a un campo estallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro. La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes y una dinámica de multiplicación fragmentada que aleja toda posibilidad de recuperación de la unidad. (p. 35)

A diferencia de la noción de *segmentación* (Braslavsky, 1985) con la cual se caracterizaba hacia la década de los 80 a la expansión del sistema educativo argentino por la constitución de circuitos educativos diferenciados²⁶, en este nuevo escenario lo que se resquebraja es la idea de un sistema como referencia totalizadora. Las distancias ya no pueden medirse en términos de grado o jerarquías porque los universos culturales de referencia no pueden compararse entre sí. Son las propias instituciones, y no ya redes en cuyo interior persiste una continuidad, las que se erigen como centro y espacios autorreferidos funcionando a modo de islas que toman como referencia central a su contexto territorial inmediato y al grupo social que las transita, sin remisión a una totalidad común o agregado mayor (Tiramonti, 2004b). En este escenario fragmentado, el campo docente también se reconfigura en circuitos diferentes, sujetos a procedimientos de socialización, reclutamiento y selección diversos que van modelando un perfil distinto para cada tipo de institución, lo cual también contribuye a producir desigualdades educativas (Birgin, 2000; Poliak, 2004; Davini, 2005; Tenti Fanfani, 2009; Arroyo y Poliak, 2011; Birgin y Charovsky, 2014). Tal como sostiene Tiramonti (2004b), “en cada uno de los

la estructura académica generó un fuerte proceso de heterogeneización de la oferta educativa al otorgar autonomía a las provincias para que decidieran la localización, la organización institucional, los tiempos y las modalidades de implementación de la nueva estructura (Vázquez y Maldonado, 2004; Cappellacci (coord.), 2011).

²⁶ Acuñado hacia la década de los 80, el concepto de *segmentación* advertía que la masificación del sistema se daba bajo la constitución de circuitos educativos diferenciados que involucran finalidades, niveles de calidad y jerarquía diferentes. El trabajo de Cecilia Braslavsky (1985) señalaba cómo las orientaciones introducidas tanto por la última dictadura militar como por la Revolución Argentina habían fomentado la constitución de un sistema segmentado en su interior. Sin embargo, se trataba de un espacio diferenciado en un campo integrado en el que el Estado tenía la potencialidad de ser dador de sentidos universales (Tiramonti, 2004b).

grupos institucionales las características requeridas al docente son tan particulares que cuesta imaginar que un profesor pueda atravesar la frontera del fragmento para enseñar en otras instituciones” (p. 38).

Poniendo el foco en la dimensión subjetiva, la *fragmentación* del sistema también aparece reflejada en el tipo de experiencia vivida por los distintos grupos sociales que transitan por la escuela. Las experiencias educativas (el sentido otorgado a la educación, las representaciones sobre las escuelas y la formación recibida; la relación entre docentes y estudiantes, etc.) se han vuelto heterogéneas y los propios alumnos y docentes toman conciencia de aquella *fragmentación* y de la posición que ocupan en un sistema educativo socialmente jerarquizado (Kessler, 2002). La noción de *escolarización de baja intensidad* que aporta Kessler (2004) para hacer referencia al tipo de experiencia escolar que caracteriza a muchos estudiantes de sectores vulnerados²⁷ signada por el *desenganche* de las actividades escolares, es decir, por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje, asociadas a un descrédito de la propia institución, nos permite considerar algunas de las modalidades que asumen estas experiencias.

Complementando al concepto de *fragmentación*, el de *segregación* educativa desarrollado en diversos trabajos (Llach y Schumacher, 2006; Velea, 2009; Gasparini *et al.*, 2011; Vázquez, 2011; Jaume, 2013; Krüger, 2013; Arcidiácono *et al.*, 2014; Murillo, 2016) repara especialmente en la creciente separación y aislamiento de los grupos sociales en sectores, áreas e instituciones del sistema educativo, lo que genera que cada espacio escolar sea homogéneo internamente en términos del nivel socio-económico del alumnado y diferenciado respecto de otros espacios (Bottinelli, 2017). Siguiendo el trabajo de Cecilia Velea (2009), entendemos que la *segregación* señala los procesos y mecanismos de reparto de los propios alumnos entre las escuelas, pero también a los recursos y ofertas que definen las condiciones en las que los estudiantes son recibidos en cada una de ellas, de modo que la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico se da a su vez entre circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan. En este sentido, la noción de *segregación* repara especialmente en la dinámica de superposición entre la pobreza social y la pobreza de la oferta educativa, advirtiendo sobre la concentración y aislamiento de los grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad en sectores e instituciones

²⁷Si bien el autor construyó estos conceptos para dar cuenta del tipo de experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad, la caracterización ofrecida sobre la relación frágil y conflictiva de estos grupos con la escuela puede servirnos para pensar la de otros grupos en condiciones de vulnerabilidad que desarrollan una relación que también puede considerarse de baja intensidad (Terigi, 2007).

del sistema con una oferta a su vez deteriorada. En efecto, hacia la década de los 90, el ingreso al sistema de sectores históricamente excluidos en un contexto de crecimiento de la pobreza y la desigualdad social, junto a la configuración de un sistema educativo fragmentado, promovieron la conformación de escuelas “pobres”– en términos académicos y materiales - para “pobres”, de modo que las dos pobreza se potenciaban (Tenti Fanfani, 2007). Así, los nuevos mecanismos de desigualdad emergentes frente a la *nueva cuestión social* (Castel, 1995) en el marco de un sistema fragmentado, reforzaron un tipo de segregación social escolar que combina la separación y aislamiento de los grupos sociales en espacios escolares con el deterioro de la oferta para los sectores más empobrecidos.

El concepto de *segregación* es tanto descriptivo como valorativo respecto de las consecuencias que tiene un tipo de sociabilidad escolar cerrada para la integración social (Bottinelli, 2017). El enfoque sugiere que la reducción de los espacios públicos comunes de interacción entre personas de distinta posición social debilita la base estructural que sustenta los mecanismos de solidaridad social y los sentimientos de obligación moral para con los sectores más desfavorecidos, lo cual afecta los niveles de intolerancia social hacia la desigualdad. La tendencia al repliegue y a la homogeneización interna de los modelos de socialización propicia a su vez la naturalización y la profundización de las diferencias en la estructura social, reforzando las tendencias al cierre social, la estigmatización y la violencia (Veleda, 2009).

Acuñado originalmente en el campo de la sociología urbana por los estudios sobre las formas de parcelación del espacio urbano que refuerzan el distanciamiento entre los grupos sociales (Prévot-Schapira, 2001), el concepto de *segregación* suma al de *fragmentación* el factor socio-espacial como elemento central para la comprensión de las rupturas internas más recientes experimentadas por el sistema educativo (Veleda, 2005). La dimensión espacial-territorial resulta un factor clave desde el que se sitúa y contextualiza el entramado que produce y reproduce los mecanismos de desigualdad y genera una estructura de oportunidades diferenciales de acceso a los bienes materiales y simbólicos (Katzman, 1999; Steinberg, Gatto y Cetrángolo, 2011; Steinberg, Fridman y Meschengieser, 2013). En este sentido, esta noción nos permite adoptar un enfoque que repara en la correlación que existe entre las desigualdades educativas y las desigualdades sociales y económico-productivas que se dan en los territorios, entre las que se establecen relaciones complejas de mutua y recíproca influencia.

Los entornos productivos-laborales, el acceso a infraestructura, a servicios de salud, educación, etc., se encuentran desigualmente distribuidos entre los distintos territorios, de modo que la

dimensión territorial incide en las oportunidades y alternativas de los habitantes²⁸. Esta configuración de contextos territoriales desiguales exige, entonces, formas de intervención bajo una mirada sistémica y multidimensional más que sectorial (Steinberg, Gatto y Cetrángolo, 2011); por lo que si bien el Estado cuenta con ciertas herramientas para limitar los factores endógenos de la segregación educativa modificando algunos aspectos de la modalidad de regulación del sistema, no es posible intervenir sobre dicha segregación a partir de políticas que se limitan únicamente al campo educativo. Resultan pertinentes, según este enfoque, estrategias integrales que promuevan la integración social, contemplando políticas urbanas orientadas a contrarrestar la excesiva segregación espacial, así como políticas económicas y sociales orientadas a reducir las brechas sociales (Veleda, 2005).

En síntesis, y más allá de los matices, las nociones de *fragmentación* y *segregación* nos permiten reparar en el hecho de que, pese a la expansión de la escolarización, en la mayoría de los países de América Latina los sistemas educativos suelen ser cada vez menos integrados y homogéneos, volviéndose agregados de redes diferenciadas y jerarquizadas en función de las características económicas, sociales, y culturales de la población que atiende (Tenti Fanfani, 2007). En este sentido, dan cuenta de los límites de la inserción institucional como indicador del efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Al respecto Pablo Gentili (2009) advierte que la expansión de los sistemas educativos de los países de la región ha adquirido la forma de una *universalización sin derechos*, en la medida en que el derecho a la educación continúa siendo negado a importantes sectores de la sociedad ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización. Bajo estas nuevas dinámicas de la desigualdad cuyos mecanismos se desplazan desde la exclusión en el acceso hacia la fragmentación del sistema (Gluz y Rodríguez Moyano, 2014), una nueva forma de *exclusión incluyente* define entonces

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo

²⁸ Los estilos de desarrollo económico adoptados, la institucionalidad federal del país, las políticas públicas nacionales (o su ausencia) y las estrategias provinciales, fueron configurando un país fuertemente fragmentado y desigual con una alta concentración geográfica de las capacidades productivas y con una descentralización inequitativa de servicios públicos básicos para la población, como son la salud y la educación. Se trata de un proceso histórico bajo el que se consolidaron desigualdades económicas y sociales que tendieron a acumularse y a reforzarse entre sí (Steinberg, Gatto y Cetrángolo, 2011)

proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (Gentili, 2009, p. 33)

Desde el enfoque integral de derechos que aquí adoptamos, según el cual éstos son interdependientes y su cumplimiento depende del cumplimiento de los demás, la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad dentro y fuera del sistema limita o niega las posibilidades efectivas de afirmación del derecho a la educación, pese a la expansión educativa (Gentili, 2009).

Esta perspectiva nos permite advertir los límites de aquellas propuestas y políticas sectoriales, en este caso educativas, que sin considerar las múltiples esferas en las que opera la desigualdad y cómo unas condicionan a otras, se proponen intervenir exclusivamente sobre la calidad de la formación y los aprendizajes de los sectores en condiciones de vulnerabilidad social. Se trata de iniciativas que buscan intervenir sobre la desigualdad educativa sin considerar las condiciones sociales de producción de aquellos resultados desiguales. Partiendo de estas consideraciones, entendemos junto a Tenti Fanfani (2021) que para acortar la brecha en los aprendizajes se requiere también de una política integral de reducción de las desigualdades sociales. El aprendizaje requiere de condiciones pedagógicas y sociales y se trata de una tarea que excede a las capacidades de la escuela. Si bien son necesarias políticas educativas para garantizar aprendizajes básicos igualitarios, éstas no resultan suficientes: la igualdad de aprendizajes requiere necesariamente de determinados niveles de igualdad social (Tenti Fanfani, 2007).

El enfoque multidimensional sobre la desigualdad educativa y la integralidad de derechos que aquí adoptamos supone considerar, de manera articulada, tanto los condicionamientos sociales como aquellos atributos propios del sistema y de las instituciones educativas que inciden en el trabajo pedagógico y en las trayectorias escolares. En las líneas que siguen, nos referiremos a esta última dimensión propiamente escolar.

Sobre la productividad de la escuela respecto de las trayectorias escolares de los estudiantes, tomamos los aportes conceptuales de Flavia Terigi (2007 y 2009) con relación al desacople entre *trayectorias teóricas* y *reales* que dan cuenta de las limitaciones de los dispositivos de escolarización en su capacidad para responder a la multiplicidad y heterogeneidad de situaciones ligadas al acceso de públicos históricamente excluidos del sistema. La organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción, entre otros supuestos, definen un formato escolar único y homogéneo desde el que se delinea una *trayectoria teórica* esperada para ser cumplimentada en los tiempos marcados por una

secuencia estandarizada, homogénea y lineal y que supone la existencia de un estudiante ideal cuya biografía y condiciones socioeducativas se adecuan a estos patrones de escolarización. Frente a estas *trayectorias teóricas* se presentan otras *trayectorias reales* marcadas por procesos de discontinuidad y rupturas (ingresos tardíos al sistema, sobreedad, abandono, repitencia).

Especialmente la educación secundaria, cuyo modelo organizacional selectivo²⁹ no sufrió transformaciones significativas (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011; Acosta, 2012), la clasificación de los currículums en saberes delimitados, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, conforman un *trípode de hierro* difícil de modificar, un patrón organizacional que regula las trayectorias y desiguala a los estudiantes al imponer ciertas reglas comunes que no son propicias para todos (Terigi, 2008). Los distintos sectores sociales se encuentran en condiciones diferenciales para transitar estas formas de organización escolar, de modo que no sólo los contenidos transmitidos en la escuela sino también el modelo organizacional, imponen ciertas lógicas arbitrarias que pueden obstaculizar la escolarización de algunos grupos sociales.

Distanciándonos, una vez más, de las lecturas individualizantes del fracaso escolar que lo atribuyen a condiciones de los sujetos, entendemos junto a la autora que el desacople entre *trayectorias teóricas* y *reales* no se explica por las deficiencias de los propios sujetos, estudiantes o docentes, sino por las limitaciones de los dispositivos de escolarización en su capacidad para responder a la multiplicidad y heterogeneidad de situaciones ligadas al acceso de sectores históricamente excluidos (Terigi, 2009). Se evidencia así el aporte propiamente escolar a las dificultades históricamente atribuidas a los estudiantes de modo individual (Gluz, 2016), sin dejar de visibilizar las condiciones sociales que intervienen en su producción.

Junto a los aspectos organizacionales, otra de las dimensiones propiamente escolares que resulta relevante considerar en los procesos de producción y reproducción de las desigualdades educativas refiere a los efectos de las representaciones, expectativas y clasificaciones de los docentes sobre las prácticas escolares y el desempeño de los estudiantes. Sobre esta cuestión partimos, una vez más, de una perspectiva multidimensional que repara tanto en los elementos estructurales como en la dimensión subjetiva implicada en la producción de las desigualdades, de modo que nos distanciamos de las corrientes subjetivistas que, como señala Tenti Fanfani (1984), han considerado a dichas tipificaciones como variables independientes y explicativas construidas en la interacción escolar atribuyéndoles una realidad autónoma y circumscripta

²⁹ En Argentina, la tradición selectiva del nivel secundario se remonta a los orígenes del sistema y a la finalidad del nivel de formar a la élite de cuadros técnicos y políticos del país (Tedesco, 1986).

dentro de los límites de la escuela. Sin negar la productividad de las clasificaciones escolares en la configuración de las diferentes trayectorias educativas al vedar ciertos horizontes y generar sentidos sobre la propia posición y sus límites, entendemos que dichas expectativas no se agotan en el interior del campo escolar sino que forman parte de una realidad más vasta que las produce, generando prácticas inconscientes que tienden a reproducir las desigualdades de clase en el aula. Las apreciaciones y juicios de los docentes sobre los alumnos responden a criterios y clasificaciones sociales -resultado a su vez de luchas simbólicas - aunque su carácter social se mantiene oculto bajo la apariencia de la neutralidad escolar. Se trata entonces de adoptar un abordaje sociológico sobre las representaciones subjetivas de los profesores que da cuenta de las condiciones sociales de producción de dichas representaciones, al inscribirlas en la trama de estructuras sociales y entenderlas como resultado del estado de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 2010).

Recapitulando lo desarrollado en este apartado sobre la perspectiva adoptada en nuestra tesis para entender a la desigualdad educativa y su relación con la estructura social, los diversos autores y enfoques reseñados nos permiten partir de una mirada que se aleja de las lecturas funcionalistas y meritocráticas que explican y legitiman dicha desigualdad como resultado de atributos de los individuos, para poner el foco en las dinámicas sociales y relaciones de dominación entre los distintos grupos, que intervienen en su producción. Desde una perspectiva multidimensional, reparamos tanto en los condicionamientos sociales como en aquellos rasgos propios del sistema y de las instituciones educativas que inciden en las trayectorias escolares. Nos alejamos, así, de las lecturas sectoriales centradas en los factores propiamente escolares que intervienen en la producción de la desigualdad educativa e invisibilizan las condiciones sociales de producción de aquellos resultados desiguales. En esta misma dirección, adoptamos un enfoque integral de derechos que repara en su interdependencia y asume que la persistencia de condiciones de exclusión y desigualdad en otras esferas de la vida social limitan o niegan las posibilidades de un efectivo cumplimiento del derecho a la educación. A su vez, asumimos una mirada relacional sobre el mundo social que también nos permite reparar en las nuevas dinámicas de jerarquización escolar que se advierten en el marco de un sistema educativo masificado.

Hasta aquí hemos presentado la perspectiva teórica que adoptamos para analizar los sentidos construidos en torno a la desigualdad educativa pero, dado que nuestro objeto se circunscribe específicamente a aquellos construidos desde algunas OSC ligadas al sector empresarial que buscan incidir en el sector educativo, en el próximo apartado expondremos algunos conceptos referidos a estas organizaciones en tanto actores políticos.

2.2. Del gobierno a la gobernanza: la configuración de redes globales de política pública

La relevancia de analizar las concepciones sostenidas por las OSC educativas de origen empresarial se funda en el lugar que estas organizaciones han comenzado a asumir en la construcción e implementación de las políticas públicas en general, y educativas en particular. En este apartado, entonces, desarrollaremos algunas herramientas conceptuales que orientan nuestro modo de entender el rol que estas OSC vienen ocupando.

En este sentido, entendemos junto a Stephen Ball (2008 y 2011) que en el contexto actual de elaboración supra-nacional de las políticas educativas, las organizaciones seleccionadas en esta tesis integran redes globales de producción de políticas, es decir, una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a estados nacionales y sub-nacionales, organismos internacionales, empresas multinacionales, consultoras, OSC, entre otros actores, que se han convertido en nuevos espacios de creación y ejercicio del poder en el campo educativo. A partir de este concepto, Ball da cuenta de cómo las grandes líneas de política educativa están siendo creadas en la actualidad en redes complejas de interacción globales con gran influencia en los distintos ámbitos en los que se construye la política educativa. Bajo estas redes globales de política educativa, las fronteras entre el Estado y el mercado, lo global y lo local, el lucro, la filantropía y el bien público están siendo debilitadas. Las políticas fluyen a través de estas redes donde también circulan ciertas construcciones discursivas que contribuyen a la difusión de determinadas ideas políticas y al armado de una agenda de temas, problemas y abordajes sobre la educación. Ball muestra cómo estas redes de política que han proliferado en los últimos tiempos a nivel nacional y global están constituidas por una serie de organizaciones diversas que son operacionalmente autónomas pero que están estructuralmente acopladas y vinculadas, poseen distintos intereses, objetivos y capacidad de influencia. Estas redes se caracterizan, a su vez, por su extremo dinamismo.

En la medida en que las políticas educativas están siendo creadas en el marco de estas redes globales, resulta necesario, dicen los autores, adoptar nuevas herramientas conceptuales para comprender las formas de ejercicio del poder y de la autoridad estatal.

En este sentido, el concepto de *gobernanza* refiere a una forma distinta de gobernar y ejercer la autoridad en comparación con el tradicional concepto de *gobierno*. Así, mientras el *gobierno* se basa en las jerarquías y en la autoridad ejercida a través de la administración pública y las burocracias, la *gobernanza* se basa en la autoridad informal de redes flexibles y diversas (Ball y Junemann, 2012). El modelo jerárquico de *gobierno* pierde su centralidad, frente a las nuevas formas de *gobernanza* que implican la participación de nuevos actores en la producción de

políticas y nuevos mecanismos a través de los cuales se relacionan los distintos actores y se crean las políticas.

Sin embargo, estos cambios no implican necesariamente un debilitamiento del Estado, sino transformaciones en las formas en que éste ejerce su autoridad. En palabras de Ball y Youdell (2008):

Se trata de un nuevo modo de control estatal, un descontrol controlado, que consiste en el uso de contratos, de objetivos y de supervisión de los resultados con el fin de “dirigir” a distancia en lugar de utilizar las burocracias y los sistemas administrativos tradicionales para la organización o microgestión de sistemas políticos, como la educación, la sanidad o los servicios sociales. En un sentido más amplio, lo que supone es un movimiento hacia un ‘Estado más policéntrico’” (p. 84)

Es un Estado en red que, para funcionar y cumplir con sus objetivos, trabaja en articulación con otras organizaciones, supranacionales, subnacionales, privadas, públicas, con y sin fines de lucro. Así, si bien los autores destacan la importancia de entender las políticas educativas más allá del Estado-nación para incluir otros espacios en los cuales las políticas están siendo creadas, también advierten que el Estado sigue siendo un actor fundamental en las redes globales de producción de políticas educativas. El Estado adquiere nuevos poderes y ejerce el poder en nuevas formas. “Es importante que no subestimemos el poder del Estado, pero también es importante que no sobreestimemos el poder del Estado en abstracto, ni tratemos al Estado como un todo indivisible” (Ball, 2012, p. 7).

Podría enunciarse, entonces, que la participación de OSC ligadas al empresariado en el desarrollo de las políticas educativas supone el pasaje del *gobierno* de un Estado unitario a la *gobernanza* a través de la definición estatal de objetivos y la supervisión de diversos participantes y proveedores para la implementación de las políticas, los programas y el suministro de servicios (Ball y Youdell, 2008).

El desplazamiento del *gobierno* a la *gobernanza* refiere a una forma distinta de ejercer el poder y la autoridad en la cual hay una división del trabajo entre el Estado y otros actores gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, globales y locales que participan de la toma de decisiones, de la puesta en acto de las políticas, de la provisión de servicios educativos y de la evaluación de las propias políticas y sus resultados (Beech y Meo, 2016).

La estructura organizacional que adopta este modo de ejercicio del poder gubernamental se define bajo la noción de *heterarquías*, en tanto “forma organizacional que se encuentra entre la

jerarquía y las redes y se basa en una serie de vínculos horizontales y verticales que permiten la cooperación (y/o la competencia) entre diferentes elementos del proceso político” (Ball y Junemann, 2012, p. 138). Estos dispositivos desde los cuales se busca promover determinados cursos de acción permiten sortear o desplazar ciertos bloqueos políticos o burocráticos preexistentes. En algunos casos las *heterarquías* surgen espontáneamente mientras que en otros son creadas a través de políticas públicas y procesos de ingeniería institucional, aunque no llegan a constituir una estructura administrativa ya que por definición son flexibles e inestables. Dentro de las *heterarquías* las organizaciones del sector público pueden funcionar como clientes, como contratantes, como socios o incluso competidores del sector privado. En gran medida, los servicios públicos que son provistos por empresas privadas bajo este esquema no quedan completamente desafectados del control del sector público, sino que se organizan en colaboraciones de distinta índole entre el sector privado y el público, las cuales también crean oportunidades para el flujo de ideas, información, personas, lenguajes, metodologías, valores y culturas entre los distintos sectores, contribuyendo de este modo al debilitamiento de las fronteras entre ellos (Beech y Meo, 2016).

En síntesis, estos enfoques conceptuales desde los que se analiza la creciente participación de organizaciones y actores privados en redes de política de alcance global nos permiten comprender la relevancia adquirida por las OSC creadas y financiadas por el sector empresarial en la orientación de las políticas y la agenda del sector educativo, cuestión que desarrollaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL LIGADAS AL SECTOR EMPRESARIAL

En el marco de esta investigación hemos relevado una serie de trabajos que analizan las recientes formas de penetración de OSC ligadas a la élite empresarial en el campo educativo. La reconstrucción de los rasgos específicos que han tomado las nuevas modalidades de ejercicio del poder gubernamental en el sector educativo durante la Alianza Cambiemos, la presentación de algunos antecedentes de nuestra investigación y de ciertos rasgos que caracterizan a las OSC que participaron en instancias de producción e implementación de ciertas políticas educativas durante aquel período, constituyen los temas de los tres apartados que componen este capítulo.

3.1. La privatización de la política en el gobierno de la Alianza Cambiemos

La intervención de las élites económicas en el sistema educativo argentino no es un fenómeno novedoso. Tal como señala Leandro Bottinelli (2018), el sector productivo estuvo siempre ligado al ámbito educativo y, si bien los modos de esa relación han ido variando según las características del contexto histórico y el ciclo político, la vocación del sector empresarial ha sido la de buscar que los planes de estudio –en particular de los últimos años del nivel medio, del nivel superior, de la educación de adultos y técnico-profesional– ofrezcan conocimientos y habilidades acordes a las necesidades de formación de recursos humanos³⁰.

En su tesis de Maestría sobre “Los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina”, Javier Simón (2006) señala que las primeras fundaciones y centros de investigación privados financiados por el empresariado se crearon en Argentina en la década de 1960, en el marco de la expansión de las ideas de progreso ligadas al desarrollismo cepalino que promovían la modernización del Estado y la profesionalización de la administración de los sistemas, incluido el educativo. Entre estas primeras organizaciones financiadas por el empresariado que operaron como *think tanks* se destacan el *Instituto Torcuato Di Tella* (ITDT) fundado en 1958, que diez años más tarde creó el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación; la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) creada en

³⁰ En este sentido, el autor destaca cómo la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) a fines de la década de 1950 (antecesor del actual Instituto Nacional de Educación Técnica) o el desarrollo de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) desde los años 70 del siglo XX, pueden ser tomados como posibles ejemplos del modo en que el sistema educativo ha tramitado las demandas de sectores de la producción para desarrollar una oferta formativa sintonizada con la necesidad de cualificaciones laborales (Bottinelli, 2018).

1964 y el Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina (IDEA) fundado en 1960. Si bien durante este período las corporaciones empresariales empezaron a interesarse por la relación entre educación y crecimiento económico de la mano de las teorías sobre el “capital humano”³¹, en la década de 1960 estas nuevas agencias y centros de investigación privados aún no habían realizado estudios sistemáticos sobre el funcionamiento y la administración del sistema educativo y su incidencia en la definición de la política educativa era aún indirecta y escasa en comparación con la de otros actores como la Iglesia Católica y sus representantes. Centralmente, el ITDT, la FIEL y el IDEA apuntaban en sus proyectos a estudiar el estado de los recursos humanos en la industria o apoyaban en el plano político la subsidiariedad del Estado para que el sector privado en educación pudiera coexistir con el estatal con menores regulaciones (Simón, 2006).

Desde la vuelta al orden constitucional en 1983 y fundamentalmente a partir de las políticas neoliberales aplicadas en el país en la década de los 90, la globalización y los imperativos de reforma del Estado y del sistema educativo propiciados por organismos multilaterales de crédito operaron como ventana de oportunidad para el crecimiento en número e influencia de *think tanks* financiados por el empresariado que participan en el campo educativo, bajo un nuevo paradigma que ponía en valor a las OSC y al sector privado como actores legítimos para actuar en el espacio público (Simón, 2006).

De este modo, a la demanda tradicional de sectores de la élite empresarial centrada en la búsqueda por incidir en el diseño de los planes de estudio para la formación de recursos humanos, desde los años 90 se suma una de nuevo tipo orientada hacia propuestas que ya no son presentadas como demandas sectoriales sino como aspiración de toda la sociedad (Botinelli, 2018; Castellani, 2019). Este avance empresarial en el ámbito de la educación marca un proceso cualitativamente distinto, ligado a la construcción de propuestas educativas de amplio espectro enunciadas como aspiraciones del conjunto social más que como propias del campo empresario. En ese proceso, las élites se apoyan en varias OSC educativas para difundir en el espacio público el nuevo paradigma que propician (Castellani, 2019). Algunas de las organizaciones creadas durante este período fueron la Fundación Conciencia (1982), Fundación Grupo Sophía (1994), Fundación Cimientos (1997), Fundación Horacio Zorraquin (1997), Fundación Gobierno y Sociedad (1997), Educere (1998), y Fundación SES (1999), entre otras.

³¹ Como hemos desarrollado en el apartado anterior, la “teoría del capital humano” proponía una relación directa entre inversión educativa, desarrollo económico y movilidad social.

La década de los 2000 marcó un nuevo momento en el desarrollo de OSC ligadas al empresariado que trabajan en temas educativos, registrándose desde 2008 la instalación de nuevas organizaciones dedicadas exclusivamente al tratamiento de diversas cuestiones educativas, inscriptas en redes internacionales que se establecen en el país a través de una filial local o en asociación con una organización argentina con experiencia en el tema (Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019).

Si bien muchas de ellas se establecen en Argentina durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007 – 2015), en la medida en que dicho gobierno se propuso recuperar la centralidad del Estado en la garantía del derecho a la educación y en la promoción de la unidad del sistema educativo³², estas organizaciones no fueron interlocutoras políticas relevantes para la gestión en la construcción e implementación de las políticas educativas de aquel período³³. En términos generales, la gestión del gobierno kirchnerista³⁴ promovió un rol más activo del Estado en su carácter de interventor sobre distintas esferas de la vida social, distanciándose de los imperativos neoliberales del Consenso de Washington sobre la provisión de los servicios sociales. En este marco, las OSC ligadas al sector empresarial no ocuparon un lugar protagónico en la orientación de la agenda educativa³⁵.

La llegada de la Alianza Cambiemos al gobierno suscitó un nuevo impulso a la intervención de los sectores empresarios en el campo educativo, materializado en una serie de convenios entre los ministerios de educación nacional y provinciales con empresas y OSC por ellas financiadas para la cooperación y/o prestación de servicios en esferas que hasta el momento quedaban reservadas a la gestión estatal, tales como la implementación de acciones de formación docente,

³² Partiendo del diagnóstico acerca de la fragmentación del sistema que había resultado de la reforma educativa de los 90 y del proceso de transferencia de la totalidad de servicios educativos a las provincias, desde la cartera educativa se planteaba la necesidad de recuperar la centralidad del Estado Nacional en la construcción de cierta homogeneidad y unidad al interior del sistema.

³³ En su lugar, decretos como el 204/2004 del Poder Ejecutivo Nacional convertían a las universidades públicas en actores privilegiados para las actividades de asesoramiento, capacitación y servicios técnicos que tuviera que contratar el Estado (Feldfeber *et al.*, 2018).

³⁴ El gobierno kirchnerista abarca la gestión del ex presidente Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos mandatos presidenciales de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

³⁵ Excede a esta tesis analizar la política educativa del kirchnerismo y su vinculación con las OSC, sin embargo resulta importante aclarar que si bien durante aquel período no se observa una importante incidencia de las OSC de origen empresarial en la orientación de las políticas educativas, desde la cartera educativa sí se apeló a la articulación con organizaciones territoriales de base para la implementación de las políticas, principalmente socioeducativas. Entre las líneas que promovieron esta participación pueden mencionarse la Red Nacional de Organizaciones Sociales constituida en 2010 para articular diversas acciones educativas con organizaciones territoriales comunitarias y las Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad, conformadas en los distritos por escuelas, representantes de los municipios y organizaciones sociales, para el diseño y la implementación de propuestas que contribuyeran a fortalecer las trayectorias escolares. En diversos documentos de presentación de estas líneas de acción, la participación de las organizaciones en la gestión de la política educativa es anunciada como una forma de potenciar la llegada del Estado Nacional al territorio, fortaleciendo su rol en el cumplimiento del derecho a la educación.

la gestión de programas educativos, el desarrollo de contenidos, y la producción, control y difusión de información (Duhalde y Feldfeber, 2016; Becerra, 2017; Bottinelli, 2018; Feldfeber *et al.*; 2018; Castellani, 2019).

Este renovado protagonismo puede explicarse, en parte, por la orientación neoliberal que caracterizó al programa de gobierno de Cambiemos y por los estrechos lazos establecidos entre funcionarios, empresarios y directivos de las OSC educativas bajo esta gestión.

Efectivamente, la Alianza Cambiemos constituyó el primer partido político de derecha de la historia argentina que logró acceder al gobierno a través de elecciones democráticas³⁶. El nuevo ciclo político y económico abierto con la llegada de aquella coalición al gobierno se caracterizó -entre otros aspectos- por una fuerte concentración económica y la transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos hacia aquellos grupos más concentrados, sobre la base de un modelo fundado en el aumento de la deuda externa y la financiarización y reprimarización de la economía, en el marco de una nueva forma de inserción internacional asociada a los acuerdos de libre comercio impulsados por las grandes potencias (García Delgado y Gradín, 2016)³⁷.

Estas transformaciones articularon, a su vez, con un renovado *ethos* político basado en el hacer emprendedor, el voluntariado, el trabajo en equipo por proyectos y conducido por líderes, que ingresaba a la actividad estatal en detrimento de la lógica político-burocrática no gerencial (Vommaro, 2017). Se proponía, así, “modernizar” el sector público bajo los principios de eficiencia, profesionalización y transparencia, incorporando prácticas gerenciales y lógicas de funcionamiento del sector empresarial. De este modo, el denominado paradigma de la *Nueva Gestión Pública* (Verger y Normand, 2015) operó como discurso desde el que se legitimó la masiva incorporación de altos gerentes de grandes corporaciones empresariales y de miembros del mundo de las ONGs³⁸ a las distintas áreas de gobierno. Según han señalado algunas

³⁶ Hasta los años 2000 las fuerzas políticas abiertamente promercado eran débiles en términos electorales e influían en la orientación de las políticas económicas a través de los partidos mayoritarios, como en el caso del peronismo menemista de los 90, o mediante los gobiernos de facto (Vommaro, 2017).

³⁷ Algunos autores han caracterizado al nuevo ciclo político y económico abierto en la región con la asunción de gobiernos conservadores de derecha y centro derecha como *neoliberalismo tardío* (García Delgado y Gradín, 2016) que, al igual que las experiencias neoliberales anteriores iniciadas en los 70 y profundizadas en los 90, se define por una concepción sobre el Estado, el modelo de acumulación y las relaciones internacionales de carácter neoliberal pero en el marco de un nuevo mundo multipolar caracterizado por el estancamiento económico, el proteccionismo de los países centrales y el agotamiento de los postulados del Consenso de Washington que habían dominado el campo político-cultural de los '90.

³⁸ Entre ellas, la Fundación Pensar y G25 constituyeron los *think tanks* partidarios que llevaron adelante el trabajo de politización de los managers de empresas y su reclutamiento para formar parte de los cuadros del PRO y de Cambiemos, así como de sus respectivas gestiones de gobierno (Vommaro, 2017). A su vez, muchos de aquellos cuadros habían integrado también la Fundación Creer y Crecer y la Fundación Grupo Sophia (Vommaro, Morresi y Bellotti, 2015).

investigaciones, con estos cuadros reclutados inicialmente por el partido Propuesta Republicana (PRO) y luego por la Alianza Cambiemos, la nueva dirigencia esperaba “modernizar” al Estado incorporando sus saberes y modos de acción en todas las áreas estatales, con el propósito de poder incluir a la Argentina en el capitalismo global flexible e hiperconectado (Vommaro, 2017).

Este paradigma desde el que se buscó transformar los modos de gobierno se remonta a los procesos de reforma del Estado acontecidos en el marco del modelo de desarrollo neoliberal que en la región comenzó a forjarse desde los años 70, se profundizó en los 90³⁹ y cobró nuevo auge a partir de la segunda década del 2000. El paquete de reformas introducidas por el ideario neoliberal implicó, en términos generales, una valorización del mercado como mecanismo más eficiente en la distribución de los recursos y una transferencia de funciones antes concentradas en los Estados nacionales, a los Estados provinciales y municipios, al sector privado y a la sociedad civil, de la mano de aquel paradigma de la *Nueva Gestión Pública* desde el que se proponía reestructurar al sector público bajo los principios de la eficiencia, la profesionalización y la transparencia, incorporando lógicas de funcionamiento del sector empresarial y prácticas gerenciales. Bajo esta perspectiva se buscaba promover una reforma institucional centrada en la gestión profesional de los servicios públicos, el establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas, el control de resultados, la desagregación del sector público en unidades más pequeñas de gestión, la introducción de mecanismos de competencia y de estilos de gestión provenientes del sector empresarial, la medida en el uso de recursos (Hood, 1991, citado en Verger y Normand, 2015) y la promoción de mecanismos de participación ciudadana en la formulación, gestión y control de las políticas. En el campo educativo dichos principios se han traducido en iniciativas centradas en la ampliación de la autonomía escolar, la rendición de cuentas de las escuelas (*accountability*), la gestión basada en resultados estandarizados y cuantificables, la competencia entre escuelas para atraer alumnos, y la remuneración variable de los docentes de acuerdo al desempeño de sus estudiantes (Feldfeber *et al*, 2018). Para alcanzar los objetivos de mejora de la eficiencia y transparencia de la gestión pública, esta perspectiva presenta a las OSC como aquellos actores que desde la esfera de lo *público no*

³⁹Luego de las reformas estructurales propuestas por el Consenso de Washington para los países en desarrollo e impuestas como condición de acceso al financiamiento de organismos multilaterales de crédito en los 90 (que incluían la reducción del gasto público, la privatización de empresas públicas, la apertura de las economías y la desregulación de los mercados); una nueva ola de reformas de “segunda generación” promovidas por el Banco Mundial y el BID, entre otros organismos, apuntaron a complementar aquellas transformaciones con medidas dirigidas a “modernizar” y volver más “eficientes” los Estados (Cáceres, 2014). Esta segunda generación de reformas priorizó una serie de transformaciones hacia adentro del Estado, que en la literatura especializada han quedado asociadas bajo el paradigma conocido como la *Nueva Gestión Pública* (Duhalde y Feldfeber, 2016).

estatal (Bresser Pereira y Cunill Grau, 1998), superarían las fallas del mercado y las del Estado, al alejarse tanto de la lógica de la acumulación distanciada del bien común como de los rasgos burocráticos, centralizados y clientelares de la burocracia estatal. La sociedad civil es valorada por su efectividad para resolver la cuestión social, frente a la burocratización y las prácticas clientelares que serían propias de los países de América Latina en el diseño y ejecución de las políticas públicas (De Piero, 2020). Es por ello que desde la óptica de la *Nueva Gestión Pública* se espera que el Estado, más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol como regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios. Se trata de una nueva forma de poder estatal que incorpora a actores no estatales en la definición de las políticas y que, lejos de implicar un “vaciamiento” o “retirada” del Estado del ámbito de los servicios públicos, conlleva un replanteo de las funciones gubernamentales en su gestión (Ball y Youdell, 2008; Verger y Normand, 2015). Este conjunto de tendencias configuró un nuevo escenario que habilitó la proliferación y diversificación de fundaciones, asociaciones y otras OSC dedicadas a la provisión de servicios sociales y a la elaboración de conocimientos, ideas y proyectos con incidencia en las políticas públicas. Así, desde este modelo de Estado neoliberal no sólo se privatizaron algunos servicios sino que se incorporaron otros agentes sociales a los circuitos de gestión de las políticas, bajo el supuesto de que dicha participación mejoraría la calidad y la eficiencia de los servicios prestados al evitar los desvíos burocráticos y la corrupción política, al tiempo que contribuiría a promover la presencia de la sociedad en la atención de las cuestiones sociales (Rofman y Foglia, 2015).

Estas tendencias de reforma del sector público que pueden remontarse a los imperativos neoliberales que acompañaron las reformas estructurales de los años 90, en nuestro país encontraron un renovado impulso durante el gobierno de la Alianza Cambiemos de la mano del desembarco de altos gerentes de grandes corporaciones empresariales y miembros del mundo de las ONGs en cargos políticos, quienes introdujeron nuevas lógicas de privatización del espacio público, ya no centradas en la venta o transferencia directa de áreas del Estado al sector privado sino utilizando el aparato estatal como promotor de oportunidades de negocios privados (Vommaro, Morresi y Belotti, 2015).

Lo cierto es que la masiva incorporación de ex gerentes, empresarios y directivos de OSC ligadas al empresariado a las diversas áreas de gobierno constituyó una característica novedosa de la gestión de Cambiemos que permite explicar la importante incidencia de la élite empresarial y de las OSC sostenidas por ella en la orientación de las políticas públicas en general y educativas en particular.

Un informe del Observatorio de las Élités Argentinas del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín reveló que poco más del 31% de los funcionarios jerárquicos que asumieron en diciembre de 2015 ocupó alguna vez un puesto de alta o media/alta gerencia en diversas empresas y que en todas las carteras del gabinete nacional inicial había al menos un CEO⁴⁰ ocupando un alto cargo público. Esta composición revelaba un rasgo distintivo y novedoso en la historia argentina reciente, ya que dichos actores no sólo se concentraban en el “área económica” (Producción, Energía, Agroindustria, Hacienda y BCRA), como había sido frecuente en los gabinetes argentinos de otras gestiones, sino que se encontraban en todas las carteras. El mismo informe también señala que el 24% de los funcionarios del gabinete inicial del presidente Macri ocupaba un cargo en el sector privado al momento de ser convocado para integrarse al gobierno (Canelo y Castellani, 2017a). La inédita dimensión cuantitativa y cualitativa que adquirió esta penetración de la élite empresarial en las áreas de gobierno transformaba la más clásica relación entre empresarios y política construida sobre la base de presiones corporativas o de la colocación de cuadros en áreas estratégicas vinculadas a intereses sectoriales directos (Vommaro, 2017). Se configuraba así una *CEOcracia*⁴¹ en la que era posible observar claras situaciones de conflicto de interés e internalización de *lobbies* sectoriales en el entramado estatal, que acrecentaron la captura de la decisión pública por parte de las élites empresariales (Canelo y Castellani, 2017a y 2017b; Castellani, 2018 y 2019). De este modo, en la medida en que los principales espacios de gestión del Estado Nacional fueron ocupados por funcionarios vinculados directa o indirectamente al sector privado, el Estado irá siendo cooptado por los poderes corporativos.

Particularmente en el campo educativo, mientras que la mayor parte de los funcionarios de la gestión anterior provenía del sector educativo - en especial del sector público, con diferentes trayectorias en cargos de gestión tanto en la nación como en las provincias -, los funcionarios del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación que asumieron en diciembre de 2015 procedían en su mayoría del sector privado, muchos de ellos con estrechas vinculaciones con *think tanks* de perfil liberal⁴² así como con fundaciones ligadas a la Iglesia Católica⁴³ o al mundo

⁴⁰ El acrónimo CEO que resulta del término anglosajón *Chief Executive Officer*, hace referencia al máximo responsable en la dirección de una empresa.

⁴¹ Término acuñado por algunos medios de prensa críticos del gobierno (Zaiat, 2015).

⁴² La Secretaria de Innovación y Calidad Educativa, Mercedes Miguel, y el propio Ministro de Educación y Deportes del período 2015 - 2017, Esteban Bullrich, han formado parte de la Fundación Grupo Sophia. Bullrich a su vez ha integrado el Grupo Estela (Estudios Estratégicos Latinoamericanos), alineado en materia geopolítica con las posturas de los Estados Unidos, y la Fundación Carta Política, compuesta por funcionarios e intelectuales cercanos a Cambiemos.

⁴³ En su investigación sobre el perfil de los funcionarios y orientaciones del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión del ministro Esteban Bullrich, Manuel Becerra (2017) señala que el propio Bullrich

empresarial⁴⁴, sin tener una formación específica en el campo educativo ⁴⁵ (Duhalde y Feldfeber, 2016; Becerra, 2017; Feldfeber *et al.*, 2018). Estos estrechos vínculos laborales, personales y familiares que enlazan a muchos funcionarios con la élite empresarial y directivos de las OSC de origen empresarial van configurando así verdaderas redes público-privadas de incidencia en torno a las políticas públicas en general y educativas en particular (Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019). Bajo este escenario se han inscripto diferentes formas de *partnerships*, concesiones y espacios de participación de OSC ligadas al sector empresario, cuya actividad bajo esta gestión de gobierno no sólo se vinculó a la incidencia en la definición de temas de la agenda del sector sino que fueron reconocidas por el Estado como actores relevantes en el diseño e implementación de distintas acciones clave del sistema educativo. El desembarco de la nueva derecha en el gobierno nacional, su revalorización del paradigma gerencial-tecnocrático como modelo de gestión de lo público y la penetración de la élite empresarial en esferas de gobierno, son algunas de las dimensiones que permiten comprender la relevancia adquirida por las OSC ligadas al sector empresarial en el campo educativo local durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. Sin embargo, dicho protagonismo no sólo puede observarse en la Argentina de aquel período sino que se inscribe en un contexto mundial que experimenta - según algunos autores que desarrollaremos en el próximo apartado - ciertas

y el Secretario de Gestión Educativa del período, Maximiliano Gulmanelli, poseen estrechos vínculos con la Iglesia Católica a través de diversas fundaciones y agrupaciones internas como la Fundación Fragua, Legionarios de Cristo, Opus Dei, Fundación Felices los Niños y Red Luján.

⁴⁴ En el mismo informe de investigación se detallan los vínculos de funcionarios de la gestión Bullrich con el mundo empresarial, ya sea como propietarios o gerentes de empresas o como directores de OSC por ellas financiadas. Entre ellos, el ministro Esteban Bullrich (Lic. en Sistemas y Master en Administración de Empresas por la Kellogg School Of Management de la Northwestern University de EEUU) se desempeñó como director comercial de la empresa de producción y exportación de cítricos San Miguel SA y es propietario de la empresa Fruitful Thinking SA.; la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa, Mercedes Miguel, se desempeñó como consultora y coordinadora del departamento comercial de la empresa de software educativo Edunexo.com; Félix Lacroze Sánchez Elía, quien fuera Subsecretario de Coordinación Administrativa, posee una trayectoria laboral ligada a cargos de dirección, asesoramiento y gestión empresarial de grupos vinculados al rubro de los agronegocios y al capital financiero; el Ing. Industrial Ezequiel Christie Newbery, que fue designado como Subsecretario de Gestión y Políticas Socioeducativas en 2016 y luego como director del portal Educ.Ar, se había desempeñado de forma excluyente en cargos de gestión y gerencia en las empresas tabacaleras Philip Morris y Massalin Particulares; el Lic. en Economía, Gabriel Sánchez Zinny, nombrado por Bullrich como Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y luego Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, tiene una extensa trayectoria como consultor y gerente de empresas dedicadas a la tecnología educativa (fundador de Edunexo.com y Kuepa.com), trabajó para varias consultoras y firmas de lobby norteamericanas como Dutko Worldwide o Blue Star Strategies, ha sido representante en Argentina de Pearson Education S. A., que posee los derechos de las pruebas PISA, y además es titular de una importante cantidad de empresas y fundaciones off shore, algunas de ellas en sociedad con Esteban Bullrich; por último, el Lic. en Administración de Empresas y Magister en Dirección de Empresas, Oscar Ghillione, quien reemplazara a Sánchez Zinny en el INET y luego fuera nombrado Secretario de Gestión Educativa bajo la gestión del ministro Finocchiaro, fue presidente de Enseñá por Argentina (Becerra, 2017).

⁴⁵ Según Becerra (2017), sólo 7 de los 17 funcionarios de alta jerarquía relevados en su investigación cursaron estudios vinculados a la educación y al deporte y sólo 6 tenían experiencia docente en algún nivel.

tendencias globales hacia la *privatización* de los sistemas educativos (Ball y Youdell, 2008; Ball, 2011 y 2014; Verger y Normand, 2015; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017).

Estas tendencias mundiales a la privatización educativa pueden comprenderse, a la vez, considerando el marco regulatorio y discursivo de legitimación y reglamentación elaborado por organizaciones y grupos de interés multinacionales que, en articulación con los gobiernos locales, ejercen diferentes influencias sobre los procesos de reforma pública (Ball, 2014).

Por un lado, desde mediados de la década de los 90, una serie de regulaciones suscritas en acuerdos y negociaciones multilaterales han dado lugar a un progresivo proceso de conversión de los servicios públicos en objeto de comercio. El proyecto de constitución del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), la creación de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS)⁴⁶, constituyen algunos de los marcos específicos proyectados para llevar a cabo este proceso de comercialización transnacional de los servicios. En este escenario de progresiva liberalización del comercio de servicios, la educación se ha vuelto una prestación sujeta a condiciones de competencia y a reglas de mercado (Feldfeber y Saforcada, 2005).

A su vez, desde la década de los 90 y bajo el liderazgo intelectual del Banco Mundial, diversas organizaciones internacionales y agencias de cooperación adoptaron el marco de las Alianzas Público-Privadas para orientar las reformas del sector público e implementar proyectos de infraestructura, especialmente en los países en desarrollo (Verger y Moschetti, 2017). Particularmente en el campo educativo, hacia los años 2000 comenzaron a surgir diferentes publicaciones, resúmenes de políticas y guías, elaborados especialmente por parte de una red de expertos, académicos y asesores que trabajaban en el marco de la Corporación Financiera Internacional y del Grupo temático sobre Economía de la Educación del Banco Mundial, que presentan a este tipo de alianzas como soluciones políticas rentables para los problemas de acceso y calidad a los que se enfrentan numerosos sistemas educativos, (LaRocque, 2008; Patrinos *et al.*, 2009, citados en Verger y Moschetti, 2017).

⁴⁶ El proyecto del ALCA, cuya creación fue acordada en 1994 en la Primera Cumbre de las Américas que reunía a los jefes de Estado de los países de la Organización de Estados Americanos (OEA), pretendía impulsar el libre comercio en los mercados de bienes y servicios para el continente. En el mismo año, y como resultado de las rondas comerciales celebradas en el marco del Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT en inglés), se dispone la creación de la OMC con la función de regular el comercio entre los países y vigilar a los gobiernos para el cumplimiento de las obligaciones contractuales contraídas en política comercial. Además de las negociaciones sobre comercio de bienes, que ya estaban incluidas en el GATT, la OMC concentra una serie de negociaciones sobre otros aspectos de la expansión del libre mercado, entre ellas el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) que entró en vigor en 1995, el cual extiende el sistema de comercio multilateral al sector de los servicios (Feldfeber, 2009; Herrera, 2009).

Asimismo, organizaciones internacionales como el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han apoyado la acción empresarial organizada en favor de la educación en América Latina y han tratado de impulsar redes de cooperación social en torno al tema de la educación pública en la región de América Latina (Martins, 2014). Por ejemplo, mediante el Programa Liderazgo Empresarial y Educación en América Latina creado por el PREAL en 2001 se ha buscado “apoyar al sector empresarial para ejercer un papel de liderazgo en el mejoramiento de la calidad de la educación, aportando información y orientaciones en este proceso” (PREAL, 2002, p. 1), mientras que a través de la estrategia "La sociedad civil, el sector privado y la educación pública" financiada por el BID, este organismo ha promovido la intervención de la sociedad civil como “actor relevante en la discusión de políticas públicas educativas” para la región (Martins, 2014, p.3). Por su parte, desde la OCDE se ha dado impulso a la creación de la Red de Fundaciones que Trabajan para el Desarrollo (netFWD), conformada en 2012, que reúne a “los líderes de la filantropía y los pone en contacto con los responsables políticos y los expertos de la OCDE para abordar los retos de desarrollo más urgentes del mundo” (OCDE, s.f.-a). Esta red mundial en la que participan fundaciones filantrópicas, gobiernos y expertos de la organización busca generar relaciones de cooperación e intercambio entre estos actores para “maximizar su contribución al desarrollo económico y social” (OCDE, s.f.-b). Entre los grupos de trabajo que la componen, el de Educación - presidido por la Fundación Aga Khan y la Fundación Jacobs - se propone, entre otras cuestiones, “poner en contacto a las fundaciones con los gobiernos para debatir las prioridades de la política educativa y las oportunidades de colaboración” (OCDE, s.f.-c).

En esta misma dirección, en el marco del Congreso "La educación: una Agenda Urgente" desarrollado en Brasilia en el año 2011 con el patrocinio de la organización brasilera Todos por la Educación en colaboración con el BID, se llevó a cabo el “Encuentro Latinoamericano de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación” en donde se reunieron trece organizaciones latinoamericanas, representantes del BID, el entonces ministro de educación brasilero - Fernando Haddad - periodistas, representantes de los gobiernos y de organismos de la sociedad civil, y se creó la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación (REDUCA) que reúne OSC de anclaje empresarial que operan en diversos países

de la región y cuyo representante en Argentina es la asociación Proyecto Educar 2050⁴⁷ (Martins, 2014).

En su tesis de doctorado sobre la red REDUCA, Martins (2019) señala que en América Latina la relevancia del sector empresarial en el debate educativo se acrecentó particularmente desde mediados de la década de 2000, a partir de la promoción por parte de algunos organismos internacionales -especialmente el BID- de cierta transformación en sus formas de incidencia en la educación pública que pasaron de centrarse en el protagonismo de empresas o incluso de empresarios individuales a acciones empresariales organizadas a través de fundaciones, institutos y otras OSC. La autora también señala que, para ese entonces, las acciones empresariales cambiaron de enfoque, desde aquellas dirigidas puntualmente al desarrollo de iniciativas programáticas o de acciones de beneficencia a la búsqueda de alianzas con los gobiernos locales, referentes y medios de comunicación para la intervención sistémica sobre las políticas dirigidas al sector.

Por último, cabe mencionar que la participación a nivel global de OSC ligadas al sector empresarial en el campo educativo también ha sido promovida y legitimada por discursos sostenidos por el propio sector empresarial favorables a la intervención de las empresas en la cuestión social. El paradigma de la *Responsabilidad Social Empresarial* (RSE) que, desde diversas iniciativas internacionales como la declaración del Pacto Mundial anunciado por la ONU en el 2000 y el Libro Verde publicado por la Comisión Europea en 2001⁴⁸, se ha impuesto como nuevo ideario de las prácticas empresariales, ha impulsado el interés de las empresas por los temas de la agenda social y su participación en la implementación de programas que buscan abatir la pobreza y la marginación a partir de tramas que, en muchos casos, articulan acciones de organismos de cooperación internacional, gobiernos nacionales y locales, OSC y empresas. Desde una perspectiva crítica, algunos autores sostienen que la RSE resulta una de las nuevas estrategias de legitimación del capital transnacional, en un contexto caracterizado por la globalización, la fuerte competencia internacional y la creciente exposición ante la opinión

⁴⁷ Posteriores reuniones como el “Encuentro Regional Alianzas Multisectoriales en Educación”, realizado en 2018 bajo la organización del BID y REDUCA con el propósito de “generar un impacto sistémico y estructural que vaya más allá de los resultados individuales y que implique un cambio a gran escala y sostenible en el pensamiento y la conducta de los individuos, los responsables políticos, las organizaciones y las empresas” (REDUCA y Fundación SURA, 2018, p. 45), continúan fortaleciendo la participación e incidencia del empresariado en los temas de la agenda educativa.

⁴⁸ El enfoque de la RSE hace referencia a las responsabilidades de carácter ético que las empresas asumen voluntariamente sin constituir una forma de responsabilidad jurídica (Tibata López, 2014). Si bien el término RSE había surgido en los años 50 en el contexto de la segunda posguerra mundial, hacia fines del siglo XX, la expansión de los procesos de globalización y desregulación de los mercados, la crisis de la matriz Estado-céntrica y el fuerte crecimiento de la pobreza y la desigualdad social producto de la aplicación de políticas neoliberales principalmente en los países periféricos, dieron renovado impulso a los debates sobre la RSE a nivel internacional (Vidal, 2013).

pública (Tibata López, 2014; De Piero, 2020). Según esta mirada, las acciones de RSE constituyen una oportunidad para que las empresas puedan generar más y mejores negocios en la medida en que les permite posicionar su imagen, ganar prestigio en el mercado global y obtener beneficios impositivos. De este modo, el mercado logra incorporar la solidaridad a la lógica mercantil, integrando la ayuda social a la acumulación capitalista. A su vez, se critica la mirada filantrópica sobre las desigualdades sociales que acompaña a las intervenciones sustentadas en la RSE que, lejos de apelar a los beneficiarios como sujetos de derecho, los ubica como objeto de acciones individuales solidarias y por tanto discrecionales, basadas en las buenas intenciones y en la opción individual por la ayuda (De Piero, 2020).

Estos principios de la RSE también han guiado el desarrollo de iniciativas por parte del sector empresarial para intervenir sobre la cuestión social en el campo educativo. Particularmente en el ámbito de la educación argentina dicha cuestión social se expresa en las situaciones de exclusión y desigualdad que aún persisten en el país a pesar la expansión del sistema. Según datos publicados por SITEAL (s.f.), si bien hacia 2018 el acceso y la graduación del nivel primario se encontraban prácticamente universalizados y se había expandido la cobertura del nivel secundario, aún era posible observar brechas entre territorios y sectores sociales en los indicadores de acceso y eficiencia interna del sistema⁴⁹, en el marco de un sistema educativo fragmentado en circuitos institucionales que ofrecen oportunidades y experiencias divergentes a los estudiantes que por allí transitan (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004a y 2004b). En este escenario, los problemas de exclusión y desigualdad educativa se configuran como campo de intervención para aquellas empresas y OSC sostenidas por ellas con pretensiones de intervenir sobre la cuestión social bajo los postulados de la RSE.

⁴⁹ Hacia el año 2018 la tasa neta ajustada de asistencia escolar primaria era del 97,1% y la de finalización de la educación primaria, del 98,8%. Sin embargo, para el mismo año se observa una diferencia de casi 4 puntos porcentuales entre el porcentaje de alumnos con dos o más años de sobreedad entre los niños que conforman las familias de menores y mayores ingresos (SITEAL, s.f.), mientras que la diferencia entre las jurisdicciones con mayor y menor tasa de repitencia, según datos que surgen de los Relevamientos Anuales (RA) realizados por el Ministerio de Educación Nacional, era de 7,5 puntos para el año 2018 (DINIECE, s.f.). Por su parte, para el nivel secundario, si bien la tasa neta ajustada de asistencia escolar había ascendido 7,1 puntos entre 2000 y 2018, y la de finalización 12,7; la diferencia entre estas tasas de asistencia entre los hogares con mayores y menores ingresos para el 2018 era de casi 8 puntos, la de sobreedad de casi 22 puntos y la de finalización de más de 36 puntos (SITEAL, s.f.). Asimismo, la jurisdicción con mayor tasa de abandono interanual entre 2018 y 2019 se distanciaba en más de 8 puntos respecto de la de menor tasa, según datos del RA (DINIECE, s.f.).

3.2. Algunos antecedentes de la investigación: estudios sobre la penetración de organizaciones de la sociedad civil ligadas al sector empresarial en el campo educativo

Diversos autores del campo académico internacional (Ball y Youdell, 2008; Ball, 2012; Ball y Junemann, 2012; Olmedo, 2013; Verger y Moschetti, 2017; Menashy y Verger, 2019; Martins, 2013 y 2019; Bordoli *et al.*, 2017; Dufrechou *et al.*, 2019; Edwards, Moschetti y Caravaca, 2020; entre otros) y nacional (Duhalde y Feldfeber, 2016; Becerra, 2017; Bottinelli, 2018; Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020) han analizado las recientes dinámicas y formas de incidencia del sector empresarial en la definición e implementación de la política educativa.

Estos nuevos modos de penetración del sector empresario en el campo educativo han sido conceptualizados por algunos autores como formas de un *filantropocapitalismo* (Edwards, 2008), una nueva *racionalidad económica de la donación* (Saltman, 2010) o una *gobernanza filantrópica* (Ball y Olmedo, 2013 y 2016; Olmedo, 2013 y 2016). Los estudios sobre el comportamiento de estos “nuevos filántropos” (Olmedo, 2016) reconocen cambios en las funciones y la posición de la filantropía dentro del espacio político en general, y en la promulgación de las políticas educativas en particular. Señalan, así, una nueva forma de acción que se aleja de la filantropía tradicional en la medida en que los sectores empresariales no sólo ofrecen recursos materiales sino su experiencia gerencial para reorganizar la educación pública. Los trabajos situados en este enfoque analizan cómo bajo esta dinámica se observa un involucramiento más proactivo de los empresarios donantes en el uso de las donaciones y una implicación más directa en la formulación de políticas, generándose una nueva relación entre el “dar” y promulgar políticas. A través de su acción filantrópica, “estos actores son capaces de modificar propósitos, movilizar activos, generar nuevas tecnologías políticas y ejercer presión, e incluso decidir, sobre la dirección de la política en determinados contextos” (Ball y Olmedo, 2016, párr. 2). Estos análisis revelan cómo los filántropos se han convertido en actores políticos clave involucrados en el diseño, negociación y promoción de políticas. Como señalan Ball y Olmedo (2013), la nueva filantropía ha ganado una dimensión política cada vez más importante, convirtiéndose en una variable explicativa central para entender los recientes cambios y rumbos de las agendas políticas nacionales e internacionales en diferentes partes del mundo. Desde estos trabajos se analiza también cómo las transformaciones señaladas representan nuevas formas de gobernabilidad y regímenes de poder, de qué modo están profundamente enraizadas en la economía y la filosofía política del neoliberalismo y cómo promueven un nuevo modelo

de relaciones entre el Estado, el mercado y la filantropía, en el que estos tres elementos también se reorganizan (Avelar y Ball, 2019).

Por su parte, algunos autores también han conceptualizado estas dinámicas de creciente penetración del empresariado en el ámbito educativo, como tendencias globales hacia la *privatización* de los sistemas educativos, destacando los nuevos roles que asume el sector privado en el campo de la promoción y producción de política educativa (Ball y Youdell, 2008; Ball, 2014; Verger y Bonal, 2012; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). En términos generales, estos trabajos advierten que la clásica lectura de los procesos de privatización educativa centrada en la idea del Estado como formulador de políticas y el sector privado como proveedor de servicios educativos y mero beneficiario de las políticas de privatización concebidas e implementadas desde la esfera estatal, resulta cada vez menos operativa a la luz del protagonismo que diversos agentes no estatales han comenzado a cobrar en la promoción, difusión y formulación de políticas educativas, instalando valores y temas en la agenda del sector con una marcada orientación mercantil.

Entre estos autores, el sociólogo británico Stephen Ball analiza en diversos trabajos la tendencia cada vez más frecuente en gobiernos de todo el mundo a introducir formas de privatización, algunas más explícitas y otras más encubiertas, en la educación pública. En un trabajo escrito en conjunto con Deborah Youdell (2008), los autores distinguen entre aquellas formas de privatización *endógenas* en la educación, que conllevan la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado para incrementar los niveles de eficiencia del sector público; y aquellas *exógenas* de privatización *de* la educación, que implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como su involucramiento en la concepción, gestión o provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Ambas modalidades se encuentran vinculadas y muchas veces las tendencias a la privatización *en* la educación pública a través de mecanismos de importación de modelos de gestión del sector privado, han servido para preparar el camino a formas exógenas de privatización *de* la educación.

Entre estas segundas formas de privatización, más recientes y en crecimiento⁵⁰, los autores ubican la subcontratación de empresas y fundaciones por ellas creadas para la provisión de servicios de apoyo que solían ser prestados por el Estado (implementación de sistemas administrativos o informáticos, servicios de mantenimiento, administración de comedores,

⁵⁰ Desde una mirada global, los autores señalan que si bien el sector privado y las OSC han estado durante mucho tiempo implicados en la prestación de servicios educativos, la posibilidad de que el sector de la educación pública se convirtiera en una fuente de beneficios económicos ha surgido sólo recientemente (Ball y Youdell, 2008).

etc.), el desarrollo de capacitaciones, la elaboración de materiales pedagógicos, el desarrollo de plataformas educativas, la implementación de pruebas de evaluación estandarizadas, el diseño e implementación de programas educativos, entre otros. Bajo estas circunstancias, las empresas y OSC ligadas a ellas cuentan con la capacidad necesaria para influir de modo relevante en la elaboración de las políticas educativas. De hecho, los autores observan que esta segunda forma de privatización *exógena* no sólo involucra la privatización de los servicios educativos sino también la de la propia política educativa, en la medida en que a través de medios de influencia como el asesoramiento, la consulta, la investigación, y el desarrollo de evaluaciones, las organizaciones del sector privado y las OSC se ubican en un lugar cada vez más protagónico en la elaboración y puesta en práctica de aquellas políticas. En todo el mundo el sistema educativo se ha convertido en un mercado rentable para la comercialización de diversos servicios, principalmente a demanda del Estado, lo que permite a empresas y OSC que fundan penetrar en el sistema difundiendo ideas y valores propios del ámbito empresarial, y por esta vía, promover y legitimar políticas que fomentan procesos de mercantilización educativa.

Ball y otros autores han abordado la creciente integración de diversos actores privados en redes y comunidades de producción de políticas educativas. Estos estudios reparan en la reconfiguración que supone el creciente entrecruzamiento de gobiernos, organismos multilaterales, corporaciones y OSC en términos de *gobernanza* educativa (Ball, 2012; Ball y Junemann, 2012; Menashy y Verger, 2019)

Estos abordajes intentan dar cuenta del cambio en las formas de gobierno de la educación, ofreciendo herramientas conceptuales para visualizar la matriz de relaciones de estas nuevas comunidades políticas que, entre otros actores clave, incluyen a expertos, filántropos, consultores, *think tanks* y fundaciones. Las redes pueden organizarse en torno a relaciones más informales - personales y sociales - o adoptar una estructura formal y suelen estar involucradas en la organización de eventos para el intercambio de ideas y conocimientos, reuniendo a actores públicos y privados, locales e internacionales, y contribuyendo de este modo a potenciar la capacidad de influencia del sector privado en el campo de la educación. En estos espacios de intercambio “se comparten discursos, se presentan soluciones políticas y se crean o sostienen alianzas público-privadas y otras formas de redes” (Menashy y Verger, 2019, p. 123).

Como señala Teresa Teixeira Lopo (2020), existen abordajes sobre las redes de políticas que parten de un enfoque cuantitativo orientado a medir patrones de interacciones y explorar su estructura; o cualitativo, como los situados en la *etnografía de redes*, que intentan reconstruir el contexto y contenido de las relaciones a lo largo del tiempo, considerando problemas relacionados con la construcción, reproducción, variabilidad y dinámica de los complejos

vínculos sociales que componen estas tramas, a través de una combinación de herramientas de análisis de redes sociales con métodos más tradicionales de etnografía. Los trabajos de Stephen Ball, por ejemplo, se inscriben en este último enfoque teórico-metodológico desde el que busca identificar a los actores de estas redes, los recursos con que cuentan, las maneras a través de las cuales ejercen poder, así como reconstruir los contenidos, intercambios y significados que circulan dentro de las redes.

En su conjunto, estos trabajos destacan la importancia de entender las políticas educativas más allá del Estado-Nación, al considerar las comunidades de políticas públicas en las que participan actores estatales, no-estatales y organizaciones globales en la definición de las políticas, organizados en redes que trascienden las fronteras de los países.

Como hemos mencionado más arriba, muchos de estos estudios señalan que estas transformaciones en los modos de gobernar suponen una nueva arquitectura de gobierno que lejos de “vaciar” o “debilitar” al Estado en sus capacidades para dirigir la política y controlar los servicios públicos, implican más bien un cambio de orientación, desde la dirección centralizada de las burocracias estatales a una gestión en redes (Ball y Youdell, 2008; Ball y Junemann, 2012; Olmedo, 2017). Así, sin desmerecer la importancia del Estado en el análisis de las políticas educativas, estos trabajos se proponen entender quiénes participan de estos nuevos espacios de producción de políticas, cómo participan, con qué objetivos, cuáles son los intereses en juego, quiénes ganan y quiénes pierden (Beech y Meo, 2016).

Antoni Verger, junto a otros colegas, también ha identificado una serie de tendencias privatizadoras que en los últimos años han avanzado en el campo educativo (Verger y Bonal, 2012; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). El autor señala cómo en tiempos de globalización, la creciente influencia de organismos internacionales en la definición de una agenda educativa global y en los procesos nacionales de reforma educativa, el desarrollo de mercados internacionales para la educación y la creciente incorporación de la lógica mercantil en el campo educativo (Verger, 2005), configuran un escenario que favorece la penetración del sector privado en la educación y su mayor incidencia en la orientación de las políticas educativas. Si bien el poder de los actores privados en la política internacional no es necesariamente nuevo, se ha reconfigurado la forma en que estos actúan *con* y *dentro* del escenario mundial, ya que mientras en décadas pasadas los actores privados “intentaron incidir en foros y acuerdos internacionales a través del Estado” (Verger, 2019, pp. 8-9), es decir, interpelando a los Estados-nación como forma de hacer oír sus demandas en el ámbito internacional, actualmente la sociedad civil y los actores privados han realizado un diálogo directo con los organismos internacionales, incidiendo y a la vez siendo

influidos por ellos. En este sentido es posible observar que estos actores se han convertido, cada vez más, en parte integral de las formas emergentes de gobernanza global, ya que tienen una capacidad creciente para "enmarcar las agendas de políticas globales y desencadenar procesos de aprendizaje y transferencia de políticas" (Verger, 2019, p. 8). Sin embargo, las políticas no se asimilan de la misma manera en todos los países. Los efectos de la globalización en la política educativa están mediados por la historia y la tradición política y por la compleja interacción de fuerzas globales y locales, entre otras contingencias (Dale, 2004; Verger, 2019).

Dado el carácter reciente de esta tendencia, es escasa la investigación sobre las propuestas y sentidos construidos en el marco de estas redes así como sobre las prácticas específicas que conforman el repertorio de estrategias a través de las cuales el sector privado influye sobre la formulación de políticas educativas (Bordoli *et al.*, 2017). Entre ellos, el trabajo de Erika Moreira Martins (2000) sobre REDUCA analiza esta *red de redes* de la que el Proyecto Educar 2050 forma parte, como un espacio de fortalecimiento de un plan de acción que reúne a empresarios, el Estado, la sociedad civil, las organizaciones internacionales y las comunidades, promoviendo una *gobernanza en red* sobre el sistema educativo público en los países de América Latina. La autora advierte que desde la década de los 2000 se viene intensificando la creación de organizaciones empresariales que tratan de influir en la política educativa pública en sus países de origen. En este marco, aquellas que integran REDUCA comparten la opinión, según la autora, de que la promoción de la educación pública de calidad es una de las estrategias más eficaces para producir el progreso económico y social en América Latina y tratan de promover la incorporación de la lógica empresarial en el proceso de producción de políticas, lo que permite la expansión de los mercados y la formación de una nueva sociabilidad. La autora concluye, entonces, que no se trata solamente de hacer frente a la cuestión social para garantizar el desarrollo económico y social, sino de ponerla al servicio del mercado. En sus trabajos, las acciones de esta red son leídas en tanto proyecto hegemónico sobre la educación pública para América Latina en el que empresarios, en conexión con organismos internacionales y gobiernos de turno, buscan contrarrestar el surgimiento de tendencias contrahegemónicas al imperialismo norteamericano y la creciente participación de las clases populares en la arena política, que amenazan la posición del sector empresarial. Los empresarios reconocen a la educación como una de las estrategias de acumulación con potencial de asegurar su estatus como líderes del proceso histórico. El proyecto promovido desde REDUCA, desde la perspectiva de la autora, forma parte de una estrategia que busca neutralizar los movimientos que desafían el orden capitalista, asegurar la formación de "nuevas habilidades y destrezas" necesarias para la nueva fase del capitalismo y difundir un modelo educativo basado en la lógica empresarial que

privilegia intereses privados en el ámbito educativo, social, político y económico de los países (Martins, 2000).

También en su tesis de Maestría sobre el movimiento Todos por la Educación impulsado por el empresariado brasileño, Martins (2013) señala cómo bajo la idea de “corresponsabilidad social”, la intervención del sector privado en la toma de decisiones sobre la orientación de las políticas educativas convierte a la educación pública en un importante nicho de mercado y en un espacio de influencia ideológica de estos sectores de la sociedad.

Por su parte, Daniel Friedrich (2014) junto a Mia Walter y Erica Colmenares (2015) han estudiado el caso de la red Teach for All y de su versión local, la fundación Enseñá por Argentina, analizando sus estructuras y discursos. En relación a la primera, los autores analizan la centralidad que adquiere la noción del dato y el lenguaje de datos como práctica discursiva compartida que permite ligar la declaración universal/izante de problemas y soluciones propuestas por Teach For All a las especificidades del contexto local de cada programa, al entablar elementos comunes entre los diferentes países y separarlos de las historias y políticas particulares. Los autores cuestionan las lógicas que caracterizan a este conjunto de prácticas discursivas, entendiendo que los datos no poseen un valor de verdad único sino que se inscriben en un régimen histórico específico de verdad, es decir, que integran un sistema de pensamiento históricamente producido y situado (Foucault, 1977, citado en Friedrich, Walter y Colmenares, 2015). Así, sostienen una mirada crítica sobre las formas en que los datos son movilizados, desde las que se busca imponer soluciones inequívocas por estar “basadas en la evidencia”. En este cuestionamiento también discuten la dicotomía entre datos objetivos y opinión subjetiva que fijan los discursos que circulan por la red. En su investigación sobre el programa argentino Enseñá por Argentina, Friedrich (2014) aporta, a su vez, algunas claves de análisis relativas al lugar que ocupa el individuo en sus propuestas: los sujetos como agentes de la reforma educativa y del cambio social, y la voluntad y el liderazgo como condiciones del cambio. De este modo, sostiene el autor, estos discursos colocan al maestro individual en el centro del movimiento de reforma, transformándola de un acto político en el que la dirección y el significado del cambio son parte de una lucha y negociación, a una cuestión apolítica de voluntad de cambio.

Otros estudios, financiados por la Internacional de la Educación, han analizado para el caso de Argentina (Feldfeber *et al.*, 2018); Uruguay (Dufrechou *et al.*, 2019; Bordoli *et al.*, 2017), y República Dominicana (Edwards, Moschetti y Caravaca, 2020), la creciente participación del sector privado en la definición e implementación de políticas educativas, bajo la forma de alianzas público-privadas o convenios, en clave de tendencias privatizadoras de la educación.

En estos trabajos se presenta un mapeo de las principales organizaciones que intervienen en esta dirección.

Particularmente para el caso argentino, en el trabajo de Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2018) sobre las tendencias privatizadoras en la educación argentina se analiza la creciente presencia del sector privado en la definición e implementación de la política educativa de la gestión de la Alianza Cambiemos, a través de redes y comunidades políticas que incluyen a funcionarios públicos y OSC sostenidas por grupos empresariales. Los autores reconstruyen estas redes de políticas educativas que involucran a actores estatales y no estatales en la definición de las políticas, a partir del relevamiento y sistematización de la información disponible sobre la actividad de distintas OSC en el campo educativo y el análisis de los convenios celebrados entre el ministerio de educación de la nación con algunas de estas organizaciones. Partiendo de este relevamiento observan que durante la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos, las OSC creadas y financiadas por empresarios se volvieron actores políticos relevantes en el campo de la educación, participando no sólo en la definición de la agenda, sino también en la gestión de políticas y programas, en la formación docente, en el impulso a las políticas de rendición de cuentas en base a la medición de resultados, y en la producción, control y difusión de la información⁵¹. Los autores concluyen que a través de esta participación de organizaciones ligadas al sector empresarial se introducen valores de mercado en el sistema y se incentiva la ampliación de negocios por parte de las empresas en el campo educativo, promoviendo así un proceso de mercantilización de la educación. A partir de estos hallazgos, en otro informe Feldfeber, Caride y Duhalde (2020) analizan algunos aspectos referidos a la formación de subjetividades y de sentido común promovida por los temas de una agenda educativa privatizadora que, al decir de los autores, cobró fuerte impulso durante la gestión del presidente Mauricio Macri: el paradigma del liderazgo, la promoción del emprendedurismo, el uso banalizado de las neurociencias para la explicación de procesos de aprendizaje y la promoción de propuestas en torno a la educación emocional. En esta investigación, los autores revelan cómo diversas OSC participaron en la construcción y difusión de estos tópicos que colocan el foco en el individuo, en su cerebro, en el control de sus emociones, y en la responsabilidad individual por los problemas y logros educativos.

⁵¹ Tal como señalan los autores, hasta diciembre de 2015 las universidades públicas eran actores privilegiados para las actividades de asesoramiento, capacitación y servicios técnicos que tuviera que contratar el Estado. Sin embargo, a partir del cambio de gobierno esa política se revirtió y las OSC de origen empresarial y universidades privadas pasaron a ocupar un lugar mucho más prominente en el área educativa (Feldfeber *et al.*, 2018).

Por su parte, Ana Castellani (2019) también ha analizado la trama de estas redes público – privadas de incidencia en torno a la educación y señala que si bien en Argentina existen diversas fundaciones educativas desde los años 80, con la llegada de la Alianza Cambiemos al gobierno estas organizaciones cobraron un gran protagonismo debido a los estrechos lazos establecidos entre funcionarios, empresarios y directivos de las fundaciones, a partir de los cuales se conformaron verdaderas redes público-privadas de incidencia en política educativa. En su trabajo se identifican los actores que integran las OSC educativas, las empresas que las promueven y los vínculos que mantienen entre sí y con los gobiernos en cada momento histórico. En la reconstrucción de las trayectorias de los directivos de las organizaciones relevadas, se describen sus vinculaciones familiares y laborales con la élite económica y con el gobierno de Cambiemos (ya sea por ocupar cargos públicos⁵² o bien por lazos de parentesco con la élite gobernante), lo cual ayuda a explicar su capacidad para incidir en el diseño e implementación de las políticas del sector. La autora también destaca cómo bajo una supuesta neutralidad experta que les ha permitido ampliar la base de legitimación social de su propuesta sectorial, durante la gestión de aquella alianza estas fundaciones y asociaciones civiles operaron como la vía a través de la cual las iniciativas empresariales incidieron en la definición de la agenda, en el diseño e implementación de las políticas educativas y, fundamentalmente, en la validación de los nuevos discursos políticos sobre la educación. A su vez, constituyeron el medio a través del cual las empresas lograron viabilizar negocios con el Estado, mediante la realización de convenios de cooperación, asesoramiento y prestación de servicios educativos con los que el sector privado avanzó sobre áreas tradicionalmente reservadas a la gestión estatal. Se observa entonces un proceso de mercantilización de la educación signado por el avance de las empresas en la definición e implementación de ciertas políticas educativas, la promoción en el campo educativo de valores, principios y criterios organizacionales propios del mercado y la prestación de servicios educativos diversos por parte de empresas y organizaciones por ellas financiadas.

El perfil social y las trayectorias laborales y formativas del equipo de funcionarios del primer Ministro de Educación y Deportes de la Alianza Cambiemos, Esteban Bullrich, han sido analizados en el estudio de Becerra (2017), en el que se identifican vinculaciones de algunos funcionarios con la Iglesia Católica así como con el mundo empresarial-corporativo. Al igual que en los estudios anteriormente referenciados, se destaca la relevancia que las OSC ligadas

⁵²La autora señala que incluso en varios casos se presentan situaciones de simultaneidad en el desempeño de cargos en las fundaciones y el sector público.

al sector empresarial adquirieron en el campo educativo durante la gestión de Cambiemos en áreas como la capacitación docente y la producción de información estadística.

En términos generales, los estudios nacionales reseñados han explorado las formas en que algunas OSC educativas creadas y financiadas por grupos empresariales han cobrado protagonismo en el sector durante la gestión de gobierno de la Alianza Cambiemos, reconstruyendo el mapa de vinculaciones que conectan a estas organizaciones con la élite política y empresarial y con organismos internacionales, a la vez que analizando algunas de sus principales acciones. Sin embargo, pese a que sus propuestas y discursos se dirigen a intervenir sobre la cuestión social, hasta ahora no se han encontrado trabajos que estudien en profundidad las concepciones y sentidos construidos por estas organizaciones en torno a la desigualdad educativa y social, constituyendo esta vacancia - tal como mencionamos en la introducción - el marco en el que se inscribe el objeto de estudio de esta tesis.

3.3. Las organizaciones de la sociedad civil ligadas al sector empresarial que han intervenido en el campo de las políticas educativas bajo la gestión de la Alianza Cambiemos

En los apartados anteriores ya hemos señalado que si bien durante la década de los 90 se observa una proliferación de OSC ligadas al sector empresarial con incidencia en los temas de la agenda educativa (Simón, 2006), a partir de la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos, dichas organizaciones comenzaron a ocupar un lugar de mayor protagonismo no sólo en la definición de la agenda, sino también en la gestión de algunas políticas y programas y en la producción, control y difusión de la información sobre el sistema.

Los procesos de privatización *de y en* la educación observados a escala global así como la emergencia de ciertas condiciones locales vinculadas al nuevo giro neoliberal propuesto por la administración de Cambiemos, la incorporación masiva de perfiles empresariales a la función pública y los estrechos lazos establecidos bajo dicha gestión entre funcionarios, empresarios y directivos de OSC creadas y financiadas por grupos empresariales; son algunos de los fenómenos que permiten explicar el lugar ocupado por estas organizaciones en el campo educativo durante la gestión de aquella alianza de gobierno. Estas organizaciones ligadas a grandes empresas nacionales y extranjeras, en general, se han integrado en redes de instituciones que promueven valores y desarrollan acciones similares en distintos países (Feldfeber *et al*, 2018). Tal es el caso de la mencionada Red Latinoamericana

por la Educación (REDUCA) que articula en la región iniciativas empresariales en materia educativa congregando a OSC que operan en diversos países, y cuyo representante en Argentina es la asociación Proyecto Educar 2050. A su vez, en el ámbito nacional, muchas de estas instituciones - entre ellas las tres organizaciones estudiadas en esta tesis - se nuclean en la red Primero Educación, conformada por más de 37 OSC del país para articular objetivos, proyectos e intervenciones e incidir en las políticas públicas en materia de educación.

Ana Castellani (2019) señala una línea divisoria entre aquellas OSC que se fundaron antes de los años 2000 y las posteriores. En efecto, las más antiguas están directamente vinculadas a grandes empresas que operan en el mercado local y que han creado fundaciones para apoyar diversos proyectos de promoción social convocadas por los principios de la *Responsabilidad Social Empresaria*. En este grupo se destacan, entre otras, la Fundación Bunge y Born (1963) del grupo homónimo, la Fundación Conciencia (1982) vinculada al grupo Lacroze, la Fundación Arcor Argentina (1991) del mismo grupo empresario, la Fundación Cimientos (1997) ligada al grupo Blaquier, y la Fundación Horacio Zorraquín (1997) vinculada al grupo económico Garovaglio y Zorraquín. Frente a estas fundaciones, desde el año 2008 se crearon o instalaron para operar en el país nuevas organizaciones dedicadas exclusivamente al tratamiento de diversas cuestiones educativas que no pertenecen a una sola empresa o grupo empresario y que se presentan públicamente como portadoras de una vocación universal y desinteresada para “mejorar la calidad de la educación”, buscando incidir en la orientación de las políticas públicas y en la generación de conciencia sobre los problemas educativos actuales. Entre ellas se destacan Proyecto Educar 2050, creada en 2008; Enseñá por Argentina, creada en 2009 e integrada a la red internacional Teach For All; EIDOS, fundada en 2012; y la filial local de la internacional Fundación Varkey, instalada en la Argentina en 2016. En muchos de estos casos se trata de organizaciones internacionales que se establecen en el país directamente a través de una filial local o bien de la asociación con una OSC local con experiencia en el tema.

En Argentina, estas organizaciones son patrocinadas, en su mayoría, por empresas privadas que no tienen vinculación directa con la provisión de bienes y servicios educativos, principalmente bancos y firmas energéticas, fundamentalmente de capital extranjero, pero en algunos casos también por algunas universidades privadas, organismos internacionales y las propias OSC educativas que muchas veces aparecen patrocinando a otras en una trama en red (Castellani, 2019). En muchos casos, las personas que las integran o las empresas patrocinadoras se repiten en directorios o consejos asesores, y varias de estas organizaciones actúan como promotoras o asesoras de otras, conformando de este modo redes políticas en creciente expansión (Feldfeber *et al.*, 2018).

Los múltiples vínculos que mantienen las OSC entre sí y con los distintos tipos de patrocinadores que aportan a más de una de ellas, así como las vinculaciones familiares y laborales que se verifican entre sus directivos con la elite empresarial y los funcionarios del gobierno actual, muestran que estas organizaciones se inscriben en una trama de relaciones que contradice su aparente fragmentación como conjunto de instituciones independientes preocupadas por la educación. Si bien muchas de sus iniciativas en materia educativa se presentan como si fueran plurales y validadas por diagnósticos de expertos desinteresados, es posible verificar los lazos que articulan a estos actores con las élites económicas nacionales y globales y sus intereses corporativos (Castellani, 2019).

Luego de esta breve reseña sobre los rasgos que caracterizan a las OSC empresariales que han participado en los procesos de elaboración e implementación de algunas políticas educativas bajo la gestión de la Alianza Cambiemos, en el próximo apartado analizaremos con mayor profundidad las particularidades que describen a cada una de las organizaciones que estudiamos en esta tesis.

CAPÍTULO 4: SENTIDOS SOBRE LA DESIGUALDAD CONSTRUIDOS POR LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL LIGADAS AL SECTOR EMPRESARIAL

4.1. Caracterización de las organizaciones analizadas

En los apartados que siguen recuperamos algunas de las dimensiones de análisis consideradas en esta tesis, relativas a los propósitos de cada organización, las principales líneas de acción desarrolladas, las trayectorias de sus miembros, sus lazos con el sector empresarial y su articulación con otras organizaciones y redes globales.

4.1.1. Enseñá por Argentina

La fundación Enseñá por Argentina forma parte de la red global Teach for All, que se presenta como una red mundial de organizaciones asociadas en la que “cada socio de la red recluta y desarrolla futuros líderes prometedores para enseñar en las escuelas y comunidades de escasos recursos de sus países y, con esta base, para trabajar con otros, dentro y fuera de la educación, para garantizar que todos los niños puedan desarrollar su potencial” (Teach for All, s.f.-a).

Surgida en 2007 de los esfuerzos combinados de las OSC Teach For America de Estados Unidos y Teach First del Reino Unido y un grupo de emprendedores sociales internacionales, esta organización global alcanzaba en 2016 a 41 países y en 2022, a 60. En cada uno de los países que integran la red, los socios locales “reclutan” graduados universitarios con altos promedios para ejercer la docencia en escuelas de contextos vulnerables por dos años. Si bien la red promueve un formato y un marco general para pensar la educación, también se propone respetar las diferencias entre las diferentes organizaciones que la componen. En este sentido, en el sitio web de Teach for All se enuncia que “los socios de la red son organizaciones independientes, dirigidas y gobernadas localmente que comparten un propósito central común, un enfoque y un compromiso con los valores centrales de la red cuando trabajan juntos a través de las fronteras” (Teach for All, s.f.-c). Las organizaciones de cada país se postulan para poder comenzar un programa afiliado estableciendo la necesidad local para un proyecto de estas características, de modo que el enfoque propuesto no es exportado y extrapolado bajo un formato estándar desde una sede central a los contextos locales. Según Friedrich (2016), lo que sí comparten los programas que integran la red es un modelo general de acciones localizadas

en escuelas y zonas de contextos de vulnerabilidad, para las cuales se “recluta” a jóvenes con altos rendimientos universitarios de disciplinas académicas e intereses profesionales diversos que, luego de un proceso de selección - que incluye la escritura de ensayos y la realización de una serie de entrevistas y de una capacitación de 5 o 6 semanas⁵³ en la que reciben herramientas para planificar clases, manejar grupos y evaluar aprendizajes -, trabajan en aquellas escuelas como docentes de tiempo completo por dos años. Partiendo de la idea de que “para cambiar el statu quo de los niños, necesitamos liderazgo” (Teach for All, s.f.-b), desde la red se promueve el paradigma de la enseñanza en clave de “liderazgo” como modelo pedagógico para abordar las desigualdades educativas. Asimismo, se propone como meta común a todos los socios de la red la persecución de “impactos medibles en los resultados holísticos de los estudiantes en el aula y en la comunidad” (Teach for All, s.f.-c). Desde la organización también se pone énfasis en la producción de información y el seguimiento del desempeño de los alumnos a través de datos cuantificables que sirven como indicadores del aprendizaje, de modo que en el curso de capacitación intensivo se transmiten técnicas de evaluación y seguimiento que buscan medir efectos cuantificables sobre los resultados del aprendizaje en pruebas estandarizadas (Friedrich, Walter y Colmenares, 2015).

Estos aspectos generales adquieren cierta especificidad en el caso argentino. Enseñá por Argentina fue creada en el año 2009 con el propósito de “terminar con la inequidad social a través de la calidad y el liderazgo educativo” (Enseñá por Argentina, s.f.-a). Hacia el año 2019, en su sitio web la fundación se autodefinía como “una organización independiente que busca transformar el sistema educativo y generar igualdad de oportunidades para los estudiantes de los contextos más vulnerados” (Enseñá por Argentina, s.f.-b). Hasta la asunción de la gestión educativa de la Alianza Cambiemos, la organización desarrollaba acciones en las provincias de Córdoba, Salta y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en alianzas con los respectivos ministerios de educación locales y en escuelas de gestión privada de contextos vulnerables del conurbano bonaerense. Sin embargo, hacia la segunda mitad del 2016 alcanza una expansión de sus acciones a través de la firma de convenios de colaboración con las carteras educativas de las provincias de Buenos Aires y Jujuy y el INET del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación para llevar a cabo un plan de formación dirigido a la educación secundaria técnica donde se planifica el trabajo conjunto entre los años 2016 y 2019. Para el año 2019 se anunciaba

⁵³ Aunque en algunos programas continúan la formación a lo largo de los dos años en universidades asociadas, no es un requisito en todos ellos (Friedrich, 2016).

en su sitio web un alcance de 117 comunidades educativas, entre escuelas de educación secundaria y primaria del sector público y privado, con una llegada a 12.420 estudiantes.

Entre sus fundadores y autoridades se encuentran personas pertenecientes a la élite empresarial, con trayectorias laborales en la dirección de importantes firmas que operan en el país o incluso dueños de empresas privadas. Según Castellani (2019), Enseñá por Argentina junto a la Fundación Cimientos eran, para el año 2019, las dos fundaciones con mayor cantidad de directivos vinculados con empresas privadas. A su vez, Enseñá por Argentina se encontraba entre las siete OSC educativas de origen empresarial con acceso privilegiado a la gestión gubernamental, en términos de la circulación de sus directivos por el sector público. Por otra parte, es posible observar fuertes lazos de vinculación entre los miembros que integran la fundación con la Iglesia Católica, ya sea por su formación en universidades católicas, sus vínculos con el Vicariato a cargo de las escuelas católicas de Buenos Aires, su participación en actividades de acción social organizadas por la Iglesia, y la cooperación establecida por la fundación con universidades como la Universidad Católica Argentina, la Universidad del Salvador y la Universidad Austral, con fuertes lazos con el Opus Dei (Friedrich, 2014).

Oscar Ghillione, co-fundador y presidente de la fundación hasta el año 2017, es Licenciado en Administración de Empresas por la Universidad Argentina de la Empresa y antes de ocupar la presidencia de la fundación trabajó en las áreas de administración, planeamiento y finanzas del sector privado, a la vez que participaba en acciones de voluntariado y trabajo social. Ghillione renuncia a la presidencia de la organización en marzo de 2017, cuando es nombrado director del INET, cargo que ocupó hasta julio de ese año, tras ser designado Subsecretario de Coordinación de Proyectos en la Jefatura de Gabinete de Ministros dependiente de la Presidencia de la Nación Argentina. Desde noviembre de 2018 hasta la finalización del gobierno de la Alianza Cambiemos, ocupó el cargo de Secretario de Gestión Educativa en el entonces Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. El presidente de Enseñá por Argentina desde el año 2017, Federico Eisner, es Ingeniero Industrial egresado de la Universidad de Buenos Aires, se ha formado en administración financiera en la Universidad de Columbia y es socio de Bain & Company, una firma internacional de servicios de consultoría de gestión de empresas. En su perfil de Bain & Company se anuncia que “trabaja con CEOs y Presidentes, Directorios y equipos ejecutivos de grupos nacionales y multinacionales en Sudamérica, liderando proyectos que abordan estrategia, transformaciones digitales, marketing y go-to-market, M&A, operaciones y rediseño organizacional” (Bain & Company, s.f). La trayectoria de Eisner - quien también había sido director de la Fundación

Cimientos y figura entre los co-fundadores del Observatorio Argentinos por la Educación⁵⁴ - al igual que la de otras autoridades de las organizaciones estudiadas, muestra cómo muchas de las autoridades se repiten en directorios y consejos de diferentes organizaciones, conformando verdaderas redes de incidencia. Entre los miembros del Consejo Asesor de Enseñá por Argentina también se encontraban, hacia el año 2019, Constanza Gorleri, Pedro Lacoste, Ernesto San Gil y Florencia Sabatini, todos ellos vinculados a la élite empresarial local⁵⁵.

Enseñá por Argentina cuenta con una densa red de aportantes integrada por grandes firmas de inserción industrial, financiera y de servicios. La fundación invita a las empresas a asociarse a la iniciativa a través de distintos tipos de aportes económicos, que pueden ser: el financiamiento directo como socios corporativos, el desarrollo de alianzas de marketing y campañas conjuntas, la provisión de servicios de consultoría para la fundación o la reducción de costos en la prestación de servicios y productos que ésta emplea, y la participación en eventos a beneficio como la Comida a Beneficio Anual (Enseñá por Argentina, s.f.-c). Castellani (2019) advierte que Enseñá por Argentina figura entre las OSC educativas con mayor cantidad de patrocinadores. Hacia 2019, se anunciaba en su sitio web la asociación con más de 40 organizaciones. Entre los socios corporativos que apoyan financieramente a la fundación figuraban Roche, Exxon Mobile, DHL, Ledesma, Banco Supervielle, Swift, DirecTV, Banco Galicia, Grupo Renault, Banco Comafi, Banco Santander Río, Grupo Swiss Medical, EDESA, entre otros. Además, mantiene alianzas con universidades privadas, como la Universidad Austral, la Universidad de San Andrés, la Universidad del Salvador, la Universidad Católica Argentina, la Universidad Juan Agustín Maza, la Universidad del CEMA, la Universidad Torcuato Di Tella y la Universidad Siglo 21 (Enseñá por Argentina, s.f.-c; Enseñá por Argentina, 2021a).

Hasta el año 2020, la principal línea de acción desarrollada por la fundación era el Programa de Liderazgo Social y Educativo, un programa de formación y acompañamiento a jóvenes

⁵⁴ El Observatorio Argentinos por la Educación es una fundación que se propone “transformar la educación argentina con datos, consensos y movilización social” (Argentinos por la Educación, s.f.). Sus socios fundadores se encuentran vinculados al mundo empresarial y a otras OSC educativas. A través de la firma de un convenio con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en 2017 se concretó su participación en el análisis y difusión de indicadores relacionados al sistema educativo (Feldfeber *et al.*, 2018)

⁵⁵ Constanza Gorleri, por ejemplo, es Gerente de Sustentabilidad del Banco Galicia, Secretaria Coordinadora del Comité de Finanzas Sostenibles en la Asociación de Bancos Argentinos e integra la Secretaría Ejecutiva de la Red Argentina de Pacto Global de Naciones Unidas. Entre 2012 y 2014, presidió el Grupo de Fundaciones y Empresas (GDFE), una asociación civil sin fines de lucro creada con el propósito de promover iniciativas de inversión social privada; y entre 2006 y 2010 formó parte de la Comisión de Justicia y Paz de la Confederación Episcopal Argentina. Pedro Lacoste es socio fundador de Tilton Capital y APL Economía S.A. junto a Alfonso Prat Gay y Luis Andrés Caputo, y fue Secretario de Política Económica y Planificación del Desarrollo del Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación entre 2015 y 2016. Ernesto San Gil fue socio de la consultora EY y Director Titular del BBVA Argentina desde el año 2021.

profesionales de distintas carreras que, participando de instancias de formación y capacitación en pedagogía y liderazgo, se desempeñan en escuelas de contextos vulnerables a tiempo completo y por dos años, trabajando en las aulas (en el caso del nivel primario de gestión estatal, en colaboración con docentes de grado cuando no cuentan con titulación que los habilite a ejercer la docencia)⁵⁶ y recibiendo por ello un “estímulo económico mensual” (Enseñá por Argentina, s.f.-b). Según lo anuncian en su sitio web institucional, los requisitos para la selección de los Profesionales de Enseñá por Argentina (PExAs) incluyen contar con título universitario de grado o profesorado de educación primaria o media, y atravesar un proceso selectivo basado en entrevistas individuales y grupales. Luego de los dos años de trabajo en las aulas, los PExAs que finalizan el programa pasan a formar parte de la Red Alumni desde la cual se busca “acompañarlos para que sigan desarrollándose personal y profesionalmente con el objetivo de que, desde las distintas trayectorias en las que se desempeñen, hagan su aporte para transformar el sistema educativo de nuestro país” (Enseñá por Argentina, s.f.-b). Se espera que al finalizar su participación en el Programa de Liderazgo Social y Educativo continúen colaborando con el sector, aportando propuestas “innovadoras” para mejorar la calidad de la educación desde el ámbito profesional en el que elijan desarrollarse. A través de la Red Alumni la fundación propone “ofrecer oportunidades para que los Alumni puedan seguir participando del movimiento, y desarrollando sus carreras profesionales, tanto en la docencia, en roles de liderazgo escolar, en el ámbito de las políticas públicas, en emprendimientos sociales educativos y/o en el sector privado” (Enseñá por Argentina, s.f.-d) Según expresan en su web, a partir del “compromiso y liderazgo a largo plazo” de los Alumni, se busca que estos puedan “generar un cambio sistémico que contribuya a lograr la justicia y la equidad educativa en nuestro país” (Enseñá por Argentina, s.f.-e). Tal como analizaremos en los próximos apartados, aquí el liderazgo y la motivación aparecen como rasgos centrales a desarrollar en los docentes y elementos privilegiados para abordar las desigualdades sociales y educativas.

⁵⁶ La dificultad para entrar a las escuelas primarias de gestión estatal por contar con jóvenes participantes sin las titulaciones requeridas para ejercer la docencia fue sorteada mediante la figura del co-docente, quien como pareja pedagógica asiste a los trabajadores de la educación oficialmente a cargo, los cuales cumplen con los requisitos formales y de procedimientos correspondientes a las legislaciones laborales y estatutos que cada jurisdicción establece para el desempeño de la docencia (Friedrich, 2014).

4.1.2. Proyecto Educar 2050

Proyecto Educar 2050 es una asociación civil que surge en 2007, luego de una experiencia de trabajo en escuelas de sectores vulnerados de la localidad chaqueña de Tres Isletas y cuyo objetivo es “colocar a la educación argentina entre las mejores del mundo, antes del 2050” (Proyecto Educar 2050, 2018, p. 5). Para ello se proponen “incidir en política pública y movilizar a la sociedad civil para que demande una educación de calidad” (Proyecto Educar 2050, 2018, p. 5), entendiendo que la educación “es el eje principal para una sociedad más justa” (Proyecto Educar 2050, s.f.). La asociación forma parte de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA), creada en 2011 por iniciativa de la OSC brasilera Todos Pela Educação y el BID y compuesta por organizaciones educativas ligadas a grupos empresariales provenientes de 15 países latinoamericanos.

Durante la gestión de la Alianza Cambiemos, la organización desarrolló líneas de acción bajo la firma de convenios con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y algunos ministerios de educación provinciales.

Esta OSC tiene una fuerte inserción en el mundo empresario que opera en el mercado nacional y global y cuenta con el patrocinio de importantes firmas del sector energético, bancario, agroproductor y de servicios, como Pampa Energía, Pan American Energy, YPF, Ledesma, Grupo Petersen, Antares Naviera, GESTAM, Aeropuertos Argentina 2000, Banco Santander, Banco Galicia, Bolsa de Comercio de Rosario, Banco ICBC, Banco Supervielle, Mastercard, CN Grupo, Establecimiento La Negra, Man Agro, Grupo Telecom, Telefónica, Toyota, Samsung, Fibertel, Edenor, entre otras.

Junto a la presidencia y a la dirección ejecutiva, su estructura involucra a un Consejo Asesor integrado tanto por empresarios como por especialistas del campo educativo. Sus principales directivos han asumido importantes cargos ejecutivos en grandes empresas y han ocupado cargos públicos durante la gestión del gobierno de la Alianza Cambiemos⁵⁷, de modo que es posible observar vínculos entre los integrantes de esta asociación con el sector empresario, el gobierno de Cambiemos, así como con otras OSC educativas. Por otra parte, entre sus integrantes es posible diferenciar aquellos perfiles ligados a la dirección de empresas y aquellos con trayectorias profesionales especializadas en el sector educativo a partir de la gestión de OSC y de la consultoría para organismos internacionales, lo cual también se expresa en ciertos

⁵⁷ Al igual que para el caso de Enseñá por Argentina, para el año 2019 Castellani (2019) ubicaba al Proyecto Educar 2050 entre las siete OSC que trabajan en temas educativos con acceso privilegiado a la gestión gubernamental en términos de la circulación de sus directivos por el sector público.

matices discursivos sobre los modos de entender lo educativo y los sentidos sobre la desigualdad. A la construcción de estas miradas más diversas también contribuye la contratación de especialistas en educación del campo académico para la elaboración de algunos informes y documentos publicados por la organización. En este sentido, la asociación civil Proyecto Educar 2050 se distingue de las otras dos fundaciones estudiadas en la medida en que involucra perspectivas más plurales en torno a lo educativo que no replican un discurso único alineado con programas y enfoques estandarizados definidos por la organización. Así, mientras que desde Enseñá por Argentina se adopta -aunque reversionado localmente - el discurso propuesto por la organización global Teach for All y la Fundación Varkey traduce al contexto nacional los lineamientos de la fundación global, desde el Proyecto Educar 2050 se retoma el discurso hegemónico que circula por la red regional de la que forma parte (REDUCA) pero en diálogo con actores diversos.

El fundador y presidente de la asociación es Manuel Alvarez Trongé, quien actualmente también se desempeña como secretario general de REDUCA. Alvarez Trongé es abogado por la Universidad de Buenos Aires, ha realizado estudios de posgrado en universidades de élite de Estados Unidos y Europa y en universidades empresariales de Argentina. Desde 2018 es director de Telefónica de Argentina y ha sido secretario general de Telefónica Internacional. También se ha desempeñado como responsable jurídico de las compañías Perez Companc S.A. y PASA Petroquímica S.A. Entre diciembre de 2015 y enero de 2017 fue vicepresidente de Aerolíneas Argentinas, período en el que la presidencia de la asociación fue asumida por el contador Mario Eduardo Vázquez, actual vicepresidente de la organización.

Vázquez se ha desempeñado en cargos ejecutivos de importantes firmas como Mercado Libre, Despegar.com, Globant SA., Telefónica Argentina, Telefónica Chile, YPF, Santander Río Seguros y de empresas dedicadas al *edutainment digital*, entre otras firmas. Ha sido socio de la consultora Arthur Andersen para Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay. En la biografía reseñada en la web de la Fundación Konex en ocasión de su participación como jurado del “Premio Konex 2008: Ejecutivos del Comercio, de la Banca y de los Servicios”, se menciona que “participó activamente en las tareas de la denominada Reforma Administrativa del Estado, en el proceso de desregulación de la economía y el proceso de privatizaciones de varios sectores” y que fue “responsable de la práctica de privatizaciones a nivel mundial de Arthur Andersen & Co” (Fundación Konex, s.f.).

En 2015 la dirección ejecutiva del Proyecto Educar 2050 estuvo a cargo de Matías Preire, cofundador y CEO de la incubadora de empresas GRIDX, quien también asumirá la vicepresidencia de la asociación en diciembre de ese año, tras la asunción de la presidencia por

parte de Mario Eduardo Vázquez. A partir de ese momento, y hasta su nombramiento como directora del programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en 2017, la dirección ejecutiva de la asociación fue ocupada por Agustina Blanco, quien hasta esa fecha era miembro del directorio de Enseñar por Argentina y del Consejo Asesor del Proyecto Educar 2050. Agustina Blanco es Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad Católica Argentina y realizó posgrados en relaciones internacionales y en educación en universidades de Estados Unidos y en la Universidad de San Andrés. Entre los años 2009 y 2012 había sido miembro del directorio del proyecto de articulación público-privada Escuelas del Bicentenario⁵⁸ y es co-fundadora del Observatorio Argentinos por la Educación. Durante el gobierno de la Alianza Cambiemos se desempeñó en la función pública como directora de la Red de Escuelas de Aprendizaje y como Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Al pasar a la función pública fue sucedida en la asociación por María Cortelezzi, anteriormente directora de evaluación de la Fundación Cimientos.

María Cortelezzi es socióloga por la Universidad del Salvador y Magíster en Políticas Públicas de la Universidad Torcuato Di Tella. Ha sido consultora para el diseño de evaluaciones de impacto de programas y políticas educativas en organismos nacionales e internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Asociación para la Revitalización Educativa en las Américas (PREAL-The Dialogue) y actualmente se desempeña como consultora en evaluación de programas del área de Educación de Unicef Argentina. También se desempeñó como consultora en otras organizaciones con foco en educación ligadas a grupos empresariales como la Fundación Pérez Companc y la Fundación Navarro Viola. Cortelezzi se incorporó a la función pública con el gobierno de la Alianza Cambiemos, siendo designada como Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación entre los años 2018 y 2019. Desde 2019, entonces, Florencia Ruiz Morosini ocupa la Dirección Ejecutiva del Proyecto Educar 2050.

Para cumplir con su misión, la asociación organiza sus actividades en cuatro ejes de acción que en sus informes anuales, web y redes sociales definen como “Trabajo de Campo”, “Investigación y Contenidos”, “Articulación e Incidencia” y “Comunicación y Difusión”. En el

⁵⁸ El proyecto Escuelas del Bicentenario surgido en 2006 constituyó una iniciativa de alianza público-privada que articulaba a ministerios, empresas y organizaciones con el propósito de colaborar con la mejora de escuelas primarias públicas que atienden a población en condiciones de vulnerabilidad en todo el país y contribuir con el diseño de políticas públicas, desarrollando dispositivos de mejora escolar escalables, sustentables y replicables (Duhalde y Feldfeber, 2016).

eje que denominan “Trabajo de Campo” desde el año 2010 y hasta el inicio de la pandemia por COVID-19 desarrollaban una línea de capacitación dirigida a directores de escuelas de zonas vulnerables del país en articulación con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Originalmente iniciada con directores de la provincia de Chaco, esta línea de acción se extendió a las provincias de Buenos Aires, San Juan, Santa Cruz, Entre Ríos, Neuquén y Santa Fe como programa Líderes para el Aprendizaje, a partir de la firma de convenios con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en el año 2016 y con las carteras educativas provinciales. A través de estos convenios Proyecto Educar 2050, en alianza con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y el Grupo Petersen, coordinaba la formación de directores y supervisores de escuelas públicas y privadas de educación primaria y secundaria ubicadas en zonas vulnerables del país, con el propósito de “ser una herramienta concreta de fuerte impacto en las escuelas para lograr mejoras en la calidad educativa” (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 39).

En el marco de este programa se desarrollaba una instancia de capacitación intensiva en la sede de la ciudad de Victoria de la universidad y un seguimiento en línea de seis meses, en el que “renombrados especialistas en Educación acompañan a los directores y supervisores para continuar el proceso de formación y realizar el diseño de un plan de mejora escolar” (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 40). “Durante este período, se provee a cada participante de libros y bibliografía sobre gestión y liderazgo escolar” (Proyecto Educar 2050, 2017, p. 28). Según la directora ejecutiva del año 2016, Agustina Blanco, “La gran riqueza del programa está en la articulación en donde 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, p. 40).

Otra de las líneas de acción desarrolladas bajo el eje “Trabajo de Campo” durante la gestión de gobierno de la Alianza Cambiemos fue el programa Muy Bien 10. Este programa se implementó en el año 2017 en 10 escuelas secundarias de los distritos de Cañuelas, Lanús, Pilar y Tigre de la provincia de Buenos Aires con el patrocinio de diferentes empresas⁵⁹ y el “aval” de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia bonaerense que, junto al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, declararon la experiencia como de “interés educativo”. De acuerdo a una nota publicada por la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA), en el acto de cierre del programa llevado a cabo en noviembre de 2017 el por

⁵⁹ Entre las que se encontraban Pampa Energía, Telecom, Globant, Despegar.com, el Banco Santander Río, el Grupo Clarín, El Diario y la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA).

entonces ministro de educación bonaerense destacó que muchas de las ideas propuestas por Muy Bien 10 fueron aplicadas en otras 2000 escuelas más. “Gracias por lo que le han enseñado al Ministerio. Pasamos de aplicar el método en 10 escuelas, a hacerlo en 2000 en la provincia de Buenos Aires y eso es mérito de todo el equipo”, expresaba el ministro (ADEPA, 2017).

Según Proyecto Educar 2050, el programa “busca demostrar que las escuelas y los docentes, trabajando en red, fortaleciendo las habilidades de liderazgo e incorporando nuevas estrategias pedagógicas en el aula, logran elevar la calidad educativa respondiendo a las demandas del siglo XXI” (Proyecto Educar 2050, mayo de 2017). Esto lo hacían a través de cuatro ejes de acción: “1. Fortalecimiento del rol de los directores y las capacidades de los docentes, 2. Uso de información para la gestión estratégica de la escuela, 3. Incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y tecnológicas en el aula, tales como el enfoque de trabajo por proyectos, el aprendizaje invertido, los docentes como facilitadores y el uso de celulares para el aprendizaje y 4. Trabajo en red entre escuelas para generar comunidades de docentes que puedan potenciarse por medio de la colaboración y el intercambio de buenas prácticas” (Proyecto Educar 2050, mayo de 2017). El programa también proponía medir los resultados del proceso mediante indicadores de repitencia, deserción, clima escolar y competencias de los alumnos en las áreas de Lengua y Matemática.

Bajo el eje “Comunicación” el Proyecto Educar 2050 difunde contenidos producidos por la organización y despliega campañas de sensibilización, tales como la campaña comunicacional #YoVotoEducación lanzada en 2015 con el propósito de “concientizar a los votantes sobre la relevancia que tiene la educación para el futuro del país como objetivo común, estratégico y de unión para todos los ciudadanos, independientemente del color político de cada uno...” (Proyecto Educar 2050, 2019, p. 4), o las consignas #EducarNosUne y #HablemosdeEducación divulgadas también por la organización en sus redes sociales, documentos y eventos.

Desde esta OSC también se desarrollan investigaciones, monitoreos del cumplimiento de las leyes de educación y estudios del desempeño argentino en operativos nacionales e internacionales de evaluación de aprendizajes, con el propósito de “promover el análisis y estudio sobre la realidad educativa argentina y del mundo, sobre nuevos modelos educativos emergentes que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en la era del conocimiento, y así generar sugerencias para el diseño de políticas educativas” (Proyecto Educar 2050, 2018, p. 5).

Por último, bajo el eje “Articulación e Incidencia” desde el Proyecto Educar 2050 se busca elaborar “propuestas de mejora en la educación para la transformación del sistema educativo nacional y regional con organizaciones nacionales e internacionales, universidades,

empresarios, comunidad escolar y otros actores sociales y políticos” (Proyecto Educar 2050, 2017, p. 8). En este sentido, la asociación se presenta como un ámbito plural que promueve el diálogo con el conjunto de la sociedad e invita a espacios de intercambio de ideas a diversos actores sociales con diferentes perspectivas sobre la educación. Así, en los Foros de Calidad Educativa organizados por la OSC desde el año 2009 en los que participan “autoridades públicas, académicos, expertos nacionales e internacionales, políticos, docentes, periodistas y empresarios para contribuir al crecimiento de nuestro país a través de la educación” (Proyecto Educar 2050, 2015, p. 8), han disertado ministros y ex-ministros de educación de diferentes gobiernos y especialistas del campo con distintas miradas sobre lo educativo. Incluso en las Mesas del Diálogo para el Aprendizaje en Argentina (MEDIAR) organizadas en 2019 y presentadas como “un espacio participativo plural, diverso, representativo y legítimo” (Proyecto Educar 2050, s.f., p. 4), han llegado a participar representantes de sindicatos docentes⁶⁰. Sin embargo, más allá de la participación de actores de diferentes espacios, corrientes y gobiernos, cabe destacar que funcionarios de la cartera educativa nacional y de la Ciudad de Buenos Aires del gobierno de la Alianza Cambiemos han oficiado de anfitriones de algunos de estos eventos⁶¹. A su vez, los temas abordados y que organizaron la convocatoria a estos encuentros - centrados en la mejora de la calidad educativa, la innovación y el “derecho a aprender”⁶² - trazan un repertorio de problemáticas y enfoques que van orientando una agenda de los problemas de relevancia para el campo educativo actual.

La OSC también organizaba la Comida a Beneficio Anual, a la que han asistido funcionarios, empresarios y CEOs de empresas, especialistas y “líderes sociales”. Durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, diferentes personalidades de la gestión pública han circulado por estos

⁶⁰ Según menciona la propia organización, las mesas MEDIAR contaron con la participación de “académicos, referentes, sindicalistas, funcionarios nacionales y provinciales, profesionales de otras disciplinas y estudiantes [que] dialogaron (...) sobre los principales desafíos, problemáticas y oportunidades para una agenda de gestión presente y futura de la educación argentina” (Proyecto Educar 2050, 2022, párr. 4). En el documento elaborado por la asociación sobre el trabajo de estas mesas se destaca que los participantes lograron “aportar ideas y propuestas, más allá de opiniones, visiones e ideologías absolutamente distintas” (Proyecto Educar 2050, s.f., p. 4).

⁶¹ Como en el caso del VIII foro del año 2016, declarado de interés por el Ministerio de Educación de la CABA, el INET, y la legislatura porteña, y en el que Esteban Bullrich como Ministro de Educación y Deportes de la Nación estuvo a cargo de la apertura; o del IX foro del año 2017 en cuya apertura participó la por entonces Secretaria de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación; y del XI foro de 2019, en el que la Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Soledad Acuña, dirigió las palabras de bienvenida.

⁶² Por ejemplo, los temas de los Foros de Calidad Educativa fueron: “Contra la pobreza, Educación” (I Foro, 2009); Mejorar la educación argentina, desafío del bicentenario (II Foro, 2010); “Todos por una educación mejor para Argentina” (III Foro, 2011), Mejor educación: prioridad nacional (IV Foro, 2012), “Educar mejor es urgente” (V Foro, 2013); “Por el derecho de enseñar y aprender (VI Foro, 2014); “Yo Voto Educación” (VII Foro, 2015); “Aprendizaje e Innovación” (VIII Foro, 2016); “Transformar la educación: un compromiso con el futuro” (IX Foro, 2017); “Innovar para Aprender” (X Foro, 2018); “#HablemosDeEducación” (XI Foro, 2019); #AhoraAprender (Foro XII, 2020); “Educación a todo ritmo” (XIII Foro, 2021).

espacios, constituyendo un ámbito privilegiado de interacción entre la élite empresarial, los directivos de las organizaciones y funcionarios.

Estos y otros eventos y jornadas organizados por la asociación también constituyen espacios que expresan y refuerzan vínculos entre miembros de la asociación, funcionarios públicos y empresarios, en los que se construyen, definen e instalan temas de la agenda del sector educativo.

4.1.3. Fundación Varkey

La Fundación Varkey fue creada por el empresario hindú Sunny Varkey en 2010, fundador y presidente ejecutivo de Global Education Management Systems (GEMS Education), una empresa global de gestión educativa y asesoría que se volvió una de las firmas proveedoras de educación privada más grandes del mundo. Con la premisa de que “Todos los niños, en todas partes, merecen un buen maestro”, según se anuncia en su sitio web, la fundación busca promover “una educación de calidad para todos los niños, mejorando la situación de los profesores y celebrando la profesión” (Varkey Foundation, s.f.-a). Para ello,

Apoyamos a docentes de todo el mundo para que desarrollen estándares educativos y mejoren el acceso al aprendizaje de los estudiantes, independientemente de su ubicación o circunstancias. A través de nuestros programas, tenemos la intención de aprender y difundir las mejores prácticas en todo el mundo, desde la formación inicial de docentes hasta el liderazgo. Ayudamos a llegar a los niños desfavorecidos y a los refugiados mejorando el acceso a la educación de algunas de las comunidades más difíciles de alcanzar. (Varkey Foundation, s.f.-b)

La Fundación Varkey es una organización internacional sin fines de lucro con sede en el Reino Unido, y oficinas en Dubai, Ghana, Uganda y Argentina. En 2016 se instaló en el país, bajo la dirección del ex funcionario del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Agustín Porres. A diferencia de Enseñá por Argentina - que es una organización local asociada a una internacional - o del Proyecto Educar 2050 - que como asociación de Argentina se suma a una red regional - la Fundación Varkey constituye una filial de una organización global. Su red de apoyo es internacional y ha forjado alianzas con Microsoft, UNESCO, la Iniciativa Global Clinton y el Foro Económico Mundial.

Hasta 2019 el director de la filial argentina había sido Agustín Porres, quien desde ese año pasó a ocupar la dirección regional de la fundación para América Latina. Antes de asumir la dirección de la fundación, Porres se había desempeñado en la función pública como Jefe de Gabinete de Prestaciones Centralizadas de la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) entre los años 2012 y 2014, como Coordinador de Relaciones Institucionales del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires entre 2010 y el 2012 y como asesor en el Ministerio de Ambiente y Espacio Público de la misma ciudad entre 2008 y 2010. También llegó a ocupar la dirección ejecutiva de la fundación educativa internacional FormarHub en Estados Unidos. Entre las acciones de las que participó la filial argentina hasta la pandemia del COVID-19 se encuentra el Global Education & Skills Forum, un congreso que reúne cada año en Dubai a referentes del sector público y privado de todo el mundo - entre ellos, presidentes, ex-presidentes, ministros de educación, especialistas, medios de comunicación, OSC y docentes - “para debatir sobre los problemas de la educación y pensar nuevas soluciones que impacten en la vida de las personas” (Fundación Varkey, s.f.-b), buscando instalar temas para la agenda del sector a nivel global. El foro culmina con la ceremonia de entrega del Global Teacher Prize, un premio anual de un millón de dólares “que reconoce a un docente extraordinario y comprometido que haya alcanzado un impacto inspirador en su escuela y comunidad” (Fundación Varkey, s.f.-c). En este concurso, desarrollado en alianza con la UNESCO, pueden participar docentes de niños de entre 4 y 18 años de todas las modalidades y sectores de los sistemas educativos. El jurado “es un grupo de más de 200 personas conformado por directores de escuela, expertos en educación, periodistas, funcionarios, empresarios, directores de empresas y científicos de todo el mundo” (Fundación Varkey, s.f.-c).

La Fundación Varkey también ha impulsado la creación del Grupo Atlantis compuesto por ex ministros y altos funcionarios de 25 países de distintas regiones del mundo que en el año 2018, junto a la fundación y a otras OSC, presentaron propuestas de políticas para la primera reunión de ministros de educación del G20 que tuvo lugar el 5 de septiembre de 2018 en Argentina. El entonces ministro de educación de Argentina, Alejandro Finocchiaro, fue quien recibió las propuestas para llevar a la cumbre del G20.

A nivel regional, la Fundación Varkey junto al *think tank* el Diálogo Interamericano⁶³, la OSC dominicana Inicia Educación y con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), promovieron en el año 2019 la creación de la

⁶³ Se trata de uno de los más antiguos e influyentes *think tanks* sobre temas de política que reúne a actores del sector público y privado de Estados Unidos, Canadá, América Latina y el Caribe, entre ellos ex-presidentes, funcionarios, empresarios y actores ligados a diferentes medios de comunicación.

Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, “una red que aspira a impulsar la profesionalización de la docencia para que todos los niños y jóvenes puedan contar con el apoyo y la guía de un docente excelente” (Fundación Varkey, s.f.-d). La red reúne a académicos, gestores de políticas públicas, docentes y directivos de fundaciones de más de 14 países de Latinoamérica con el objetivo de “construir una agenda común para el cambio basada en la mejor evidencia disponible y las lecciones aprendidas de varios esfuerzos pasados y actuales para reformar las políticas docentes” (Fundación Varkey, s.f.-d).

En Argentina, desde 2017 y hasta 2019 la fundación impulsó una serie de encuentros denominados Transformando Escuelas, donde han interactuado funcionarios, especialistas, miembros de OSC, directores y docentes para discutir sobre “el liderazgo, la confianza y la innovación educativa” (Fundación Varkey, s.f.-e).

Estos mismos temas han orientado el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE), desarrollado por la Fundación Varkey durante la administración de la Alianza Cambiemos. Según lo define la propia organización, el PLIE “se propone resaltar el valor del liderazgo y la innovación fortaleciendo la comunicación y el uso de las tecnologías” (Fundación Varkey, 2018a, p. 9). El programa fue implementado en 2016 a través de convenios con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y los ministerios provinciales de Jujuy, Salta, Corrientes y Mendoza, en alianza con EDUCERE, una OSC local que venía desarrollando programas de capacitación en la provincia de Buenos Aires. Consistía en una capacitación intensiva de seis semanas dirigida a directivos y docentes de escuelas públicas de todos los niveles y modalidades, a la que asistían un miembro del equipo directivo y un docente de las instituciones bajo programa. Hacia abril de 2019 habían alcanzado a más de 7100 directores y docentes de 3700 escuelas (Fundación Varkey, s.f.-f). En el caso de la provincia de Buenos Aires, el programa Red de Escuelas de Aprendizaje dependiente de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación y la fundación firmaron un convenio para desarrollar una propuesta de capacitación a través de un postítulo destinado a directores de nivel primario.

Los convenios suscritos entre los Ministerios de Educación y Deportes de la Nación y los ministerios provinciales con la fundación muestran que se trata de un mecanismo novedoso para contratar un servicio de capacitación eludiendo los procedimientos previstos en la legislación que regula las compras del Estado, los cuales implicarían mecanismos de licitación

que obligan a competir a distintos proveedores (Feldfeber *et al.*, 2018)⁶⁴. Estos convenios le permitieron a la fundación desarrollar negocios con el Estado, de modo que constituyeron los mecanismos normativos a través de los cuales se asistió a un proceso de mercantilización educativa caracterizado por la utilización del espacio público en favor del lucro privado. A su vez, al igual que en los otros casos, estas formas de penetración de la fundación en el sistema educativo argentino, así como la serie de eventos y redes organizadas a nivel global, constituyeron vías de introducción de los valores sostenidos por la organización - centrados en paradigma del liderazgo educativo - en el sector y mecanismos que han orientado la construcción de los temas de la agenda educativa.

4.2. “Cualquiera sea la pregunta, la educación es la respuesta”: miradas sobre la desigualdad educativa en clave de atención a la pobreza

“Cualquiera sea la pregunta, la educación es la respuesta” es la frase con la que se presenta Sunny Varkey como fundador de la OSC que lleva su apellido y cuyo lema es “La educación es la solución”. Estas y otras expresiones resumen la opinión compartida por las tres organizaciones de que la promoción de la educación pública de calidad es una de las estrategias más eficaces para producir el progreso económico y social en los países de América Latina y para combatir la pobreza.

La noción de que el desarrollo de los sistemas educativos y el acceso a ellos por parte de los sectores más desaventajados sería la clave para mejorar las condiciones materiales de vida de estos grupos cobra vigor pasada la mitad del siglo XX (Bottinelli, 2017), cuando la consolidación de los Estados de Bienestar y las múltiples experiencias de ascenso social propias de la etapa del capitalismo integrador generaban un escenario favorable para la emergencia de ideas acerca de la confianza en la educación formal como factor de movilidad social y de crecimiento de la riqueza de las naciones (Tenti Fanfani, 2007). Las iniciativas políticas centradas en la educación, impulsadas en buena parte de los países centrales durante estos años, se articulaban así con una visión de la educación como mecanismo de promoción social.

Como hemos visto en apartados anteriores, este enfoque de la educación como motor del progreso social, propiciado en esos tiempos por la teoría del capital humano, ha sido

⁶⁴ Estos convenios establecían que el PLIE era en todo momento propiedad de la Fundación Varkey y que durante los tres años de vigencia de los mismos, los ministerios de educación nacional y provinciales no podían contratar a otra entidad para desarrollar actividades similares, tanto a nivel provincial como nacional, lo cual generaba una relación de exclusividad con la fundación para cualquier actividad similar en todo el país (Feldfeber *et al.*, 2018).

ampliamente refutado por las distintas vertientes críticas que mostraban cómo la propia escuela interviene en la reproducción del orden social. Sin embargo, aquella mirada optimista sobre lo educativo ha sido retomada y reversionada a partir de la década de los 80 por organismos internacionales y gobiernos en sus propuestas sobre las estrategias de combate a la pobreza en un mundo globalizado (Aronson, 2007; Dallorso, 2013; Saraví, 2015; Verger y Bonal, 2011). En relación con los discursos elaborados por las organizaciones estudiadas, uno de los elementos comunes que aparece respecto del modo de concebir el vínculo entre el sistema educativo y la estructura social - dimensión de análisis que trabajaremos en este apartado - es la idea de que la educación permite superar la pobreza y la exclusión social. En sintonía con los enfoques de la teoría del capital humano - aunque con diferentes aristas, tal como a continuación analizaremos - desde las tres organizaciones se propone intervenir sobre la desigualdad educativa como modo de contribuir al progreso social y a la movilidad de los sujetos en condiciones de vulnerabilidad. Partiendo entonces de un diagnóstico que apela a datos estadísticos para reflejar una situación “alarmante” en materia educativa, especialmente para los sectores desaventajados, se entiende que la transformación de estas situaciones de inequidad educativa constituye la vía privilegiada para la transformación de la estructura social, tal como lo expresan los siguientes fragmentos:

No sabemos la cifra exacta pero sí sabemos que convivimos con millones de argentinos debajo de la línea de pobreza. (...) en el 2014 la pobreza alcanzó a más del 28% de la población (11,5 millones de ciudadanos). (...) Paralelamente a esta triste realidad, la violencia, la inseguridad y el narcotráfico crecen, en un contexto donde los datos relacionados con la educación argentina no son buenos: los resultados de las pruebas de calidad educativa, nacionales e internacionales indican que la mayoría de nuestros alumnos de primaria y de secundaria no aprenden lo que debieran. Si a esto le sumamos que no se cumplen los días mínimos de clase por año, que más del 50% de los alumnos abandona y no logra cumplir con la enseñanza obligatoria que dispone la ley, que la desigualdad educativa entre escuelas y regiones en el país es manifiesta, que no se cumplió la meta de la jornada extendida y que el mal clima escolar argentino y los datos de inasistencia de nuestros alumnos nos ubican a la vanguardia de estos inconvenientes entre todos los sistemas educativos evaluados consistentemente en el mundo, la situación reclama acción. (...) Nuestro voto es nuestro poder. Y es en ejercicio de esa facultad que podemos reclamar mejor educación como la herramienta más poderosa para combatir la pobreza, la falta de desarrollo, la inseguridad, el desempleo y tantos

otros desafíos que se manifiestan en la superficie como el iceberg, pero que esconden la madre de todos nuestros tormentos: la falta de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que el manifestar: “Yo Voto Educación” debe convertirse en un reclamo contundente, en un grito desesperado que coloque a la mejora educativa como prioridad, y que nos una a los argentinos en una causa nacional. (Proyecto Educar 2050, 2015, [editorial de Álvarez Trongé], pp. 22-23)

¿Qué deseamos para el 2019? Probablemente obtengamos una respuesta diferente en cada persona que le acerquemos esta pregunta. Sin embargo, podrían englobarse en estos conceptos: justicia, paz, salud, igualdad, bienestar, trabajo y oportunidades. Y allí surge el denominador común: la educación. Generalmente vinculamos a la educación con un problema y terminamos hablando de lo que no queremos: paros docentes, techos que se caen, alumnos que abandonan y un largo etcétera. Esa mirada es el primer problema: creer que la educación es un problema. Es fundamental dar vuelta la mirada: la educación es la solución a los problemas. La oportunidad de educación es una puerta, una ventana que nos permite salir del lugar o situación de donde estamos para pasar a otro mejor. (...) La educación es el mayor motor del desarrollo, y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza, mejorar la salud, lograr estabilidad y forjar la paz. (Porres, 7 de febrero de 2019)

Enseñá por Argentina es una organización independiente que busca transformar el sistema educativo y generar igualdad de oportunidades para los estudiantes de los contextos más vulnerados. Nuestro compromiso empieza en el aula y en las comunidades educativas, con la certeza de que los aprendizajes y el impacto generado se proyecte a otros ámbitos de acción en el largo plazo. (Enseñá por Argentina, s.f.-b)

“Contra la pobreza, buena educación”, es otro de los lemas propuestos por el Proyecto Educar 2050 para su I Foro de Calidad Educativa, mientras que Sunny Varkey expresaba en uno de sus discursos pronunciados en ocasión de la entrega del Global Teacher Prize que “la educación tiene el poder de reducir la pobreza, los prejuicios y los conflictos” (Global Teacher Prize, s.f.-a).

Desde estas y otras expresiones sostenidas por las organizaciones se afirma que la educación es la esfera clave para intervenir sobre las formas de exclusión que afectan a otras esferas sociales. La escuela se vuelve el ámbito de igualación de oportunidades que permite a los sujetos en condición de pobreza ascender en su posición social, “salir del lugar o situación de donde

estamos para pasar a otro mejor”. En este sentido, la propuesta se centra en mejorar la “calidad” de la educación de los grupos vulnerados como modo de otorgarles oportunidades para salir de la pobreza. La ampliación del acceso al sistema y la mejora de la calidad de la educación constituirían vías que, por sí mismas, permitirían modificar las posiciones sociales de origen de los sujetos. Desde esta concepción sobre los efectos estructurantes de los sistemas educativos para modificar las posiciones sociales, la educación es considerada como variable independiente con la suficiente eficacia como para incidir sobre las condiciones materiales de existencia, entendiendo que por sí sola podría reducir la pobreza. Desde allí, entonces, la convierten en la esfera social privilegiada para concentrar acciones y demandan “que la educación sea prioritaria en la agenda de gobierno” (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 8 y 2018, p. 5).

Estos enfoques según los cuales el acceso a los aprendizajes y conocimientos que brinda la escuela generaría las condiciones de oportunidad necesarias para que los sujetos - individualmente, de acuerdo a su voluntad e independientemente de su posición social de origen y condiciones de vida - puedan salir de la pobreza, conllevan una visión unidimensional e individualizante de las desigualdades sociales. Por un lado, en tanto reducen la intersección de las múltiples dimensiones - económicas, culturales, sociales - que intervienen en la construcción de la desigualdad, otorgándole una jerarquía mayor a la educación en este proceso. La pobreza, entonces, aparece como una cuestión cultural de la que es posible salir transformando las mentalidades de los sujetos. Por otra parte, invisibilizan las estructuras macrosociales persistentes que permiten la apropiación diferencial por parte de algunos sectores sociales de la riqueza producida colectivamente (como los procesos de explotación y acaparamiento de oportunidades), los entramados institucionales y las relaciones de poder entre individuos, grupos, países y regiones, implicados en la distribución desigual de los recursos, es decir, en la producción de la desigualdad (Reygadas, 2008). Sin poner en discusión la matriz económica que origina exclusión ni la proporción de la riqueza social apropiada por los sectores sociales que se benefician de este modelo - y con los que estas organizaciones se encuentran articuladas - se trata de reparar las consecuencias que éste genera y de asumir que la educación de los sectores más pauperizados será capaz de transformar su condición de tal. Se incurre así en un reduccionismo subjetivista desde el que se entiende que lo que garantiza una mayor inclusión social no son políticas económicas ni sociales que impacten en la redistribución de la riqueza sino transformaciones en los esquemas de pensamiento de los sujetos desde la educación. Así, concibiéndolas como consecuencia de la baja calidad educativa a la que acceden estos sectores, las situaciones de pobreza o exclusión social aparecen recortadas y autonomizadas de las

dinámicas y procesos que las producen. Los rasgos constitutivos de las situaciones de exclusión no se inscriben en el modo en que la sociedad se organiza ni se pone el foco en las relaciones que estos sectores mantienen con el resto de la sociedad (Castel, 2004). En esta dirección, más que atender a la desigualdad en tanto relación social entre grupos bajo relaciones de fuerza, se apunta a combatir las condiciones extremas que caracterizan la existencia de los sectores ubicados en las posiciones más desaventajadas de esta relación, a través de la educación.

Desde estas perspectivas que desvinculan el estado de exclusión de los factores que lo producen, en distintas declaraciones públicas el presidente del Proyecto Educar 2050 expresa sorpresa e indignación frente a la existencia de altos niveles de pobreza en un país “rico” y “productor de alimentos”, invisibilizando así los procesos sociales y las relaciones de fuerza que subyacen a aquella apropiación diferencial de la riqueza por parte de algunos sectores sociales. Así, por ejemplo, en una editorial publicada por la organización, Álvarez Trongé sostenía:

Nacimos indignados. Fue una reacción a la vergüenza. ‘Hambre en el país de la carne’. Releo ese título y el puñal virtual que suponen esas siete palabras juntas que se utilizaron en el mundo para describir la situación argentina, continúa haciendo doler. Y el dolor no puede calmarse cuando la verdad no permite engaños: nuestro país es rico pero millones y millones de sus habitantes son pobres. Producimos alimentos para doscientos millones de personas pero cerca del 30% de su población vive en condiciones indignas. Esta realidad de ayer y de hoy fue el combustible que encendió y enciende un proyecto en el cual está nuestra razón de ser. (Proyecto Educar 2050, 2017, p. 9.)

El problema parecería reducirse, en todo caso, a una cuestión de opacidad de los gobiernos en el manejo de los recursos y a la voluntad de invertir en educación para transformar aquella situación, ya que - como expresa el presidente del Proyecto Educar 2050 en una entrevista periodística - “la pobreza no es solo una medida socioeconómica, es pobreza de dirigentes y pobreza de compromiso. Contra la pobreza, la buena educación es el antídoto” (Leiva Seisdedos, 6 de enero de 2018).

La idea de que el acceso a una educación de calidad puede impactar en las posiciones sociales de los sujetos, sostenida por estos discursos cercanos a la perspectiva que introduce la teoría del capital humano, se sustenta en el planteo de que dicho acceso iguala en oportunidades para “elegir libremente”. La noción de “igualdad de oportunidades” en términos de “libertad de elección” aparece recurrentemente en los documentos, presentaciones institucionales y discursos de autoridades de las tres OSC analizadas. En este sentido el ex presidente de Enseñanza por Argentina expresaba:

... estamos acá y somos libres en el sentido último de la palabra porque elegimos, porque alguien se ocupó de que aprendamos, de que nos formemos, nos desarrollemos para que podamos tomar nuestras propias decisiones. Y cuando eso no está..., está bien, la esclavitud decimos que la abolimos en 1813, pero en realidad no tanto, porque la gente no es realmente plenamente libre para elegir. (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 11m32s)

Desde REDUCA, por su parte, entienden que el “derecho a aprender” se vincula al “derecho a la libertad”. De este modo, siguiendo al economista principal en la Unidad de Educación para América Latina y el Caribe del Banco Mundial, Rafael de Hoyos, sostienen:

[El derecho a aprender] Está relacionado con el derecho a la libertad, tener como personas los insumos necesarios para poder hacer en la vida lo que queramos... Nuestra libertad se ve coartada si no tenemos buenos aprendizajes, no nos podemos insertar en el mercado laboral, no hay salarios dignos. Desde el punto de vista económico, sin una educación que genere estos aprendizajes tienes tus libertades limitadas. Quienes tienen mayores y mejores niveles de escolaridad, tienen mejores hábitos de salud, hacen más ejercicio, tienen más habilidades de relacionarse con otros. (De Hoyos, Rafael, comunicación personal, junio de 2018). El derecho a aprender está entonces relacionado con la adquisición de habilidades cognitivas y socioemocionales que posibiliten un desarrollo social, económico y emocional pleno, igualitario y libre para todas las personas. (REDUCA y Fundación SURA, 2018, pp. 13-14)

En el caso de Enseñá por Argentina la noción de “libertad de elección” se expresa en términos de la igualdad de oportunidades para el logro de los propios “proyectos”. La organización plantea la idea de un sistema educativo capaz de transformar el mundo social en términos de su impacto en la reversión de las “inequidades sociales”, al permitir que cada sujeto pueda elegir sus “proyectos personales”, sus “proyectos de vida” y, por esta vía, impactar en los “proyectos de su comunidad”. Así queda reflejado, por ejemplo, en la misión de la fundación, definida en sus propios términos como:

Construir un movimiento que involucre a jóvenes profesionales para enseñar en comunidades que viven en contextos de vulnerabilidad social. A través de esta experiencia, y trabajando en conjunto con estudiantes y otros actores de la educación y de la sociedad, se comprometen a asegurar a cada persona la oportunidad de recibir la calidad educativa que les permita construir su proyecto de vida y de esta manera

reconocer y contribuir también a la concreción de los proyectos de su comunidad.
(Enseñá por Argentina, s.f.-a)

La igualdad social aparece asociada a la libertad de elección, representando una igualdad teórica y potencial entendida en términos de igualdad de oportunidades para elegir. “Queremos que todos los chicos tengan la posibilidad de acceder a una educación de calidad, que les permita tener el futuro que desean”, expresan en un video institucional de promoción del programa (Enseñá por Argentina, s.f.-d).

Así, más que la reivindicación de una igualdad de posiciones desde la que se brega por la reducción de las brechas entre las posiciones sociales (Dubet, 2011), el criterio de justicia social propuesto refiere a la capacidad individual de poder elegir libremente el propio proyecto de vida a partir de las condiciones dadas por la propia posición social. Y es aquí donde la educación interviene como dimensión estructurante de las posiciones sociales, al constituir la esfera desde la que es posible propiciar el contacto con algún líder motivacional que pueda “inspirar”, generar la “autoconfianza” y transmitir los valores del “esfuerzo”, el “compromiso” y el “trabajo”, como condición para “cambiar sus vidas”. Así lo mencionaba la directora de comunicación de Enseñá por Argentina en un reportaje radial:

Necesidades educativas se refiere a escuelas que tienen alta deserción, bajos rendimientos, alta rotación docente y demás y lo que nosotros pretendemos con ellos es que frente a su clase no solo logren elevar estos niveles de aprendizaje sino también motivar a los chicos a creer en sus capacidades, a confiar en sus capacidades con la esperanza en un futuro de lograr cambiarles la vida, que si estudian, si se esfuerzan, pueden cambiar sus vidas realmente y abrirse nuevas oportunidades en un futuro.
(Enseñá por Argentina, 26 de marzo de 2014, 1m04s)

La educación, en este esquema, es la vía a través de la cual los sujetos en condiciones de vulnerabilidad social logran entrar en contacto con líderes motivacionales que los inspiran y empoderan con la suficiente eficacia como para transformar por sí mismos sus condiciones de vida. A través de la inspiración y motivación que genera este liderazgo docente, la educación otorga a cada individuo, independientemente de la posición que ocupe como punto de partida, la oportunidad de desplegar sus propios proyectos y así transformar a su “comunidad”, tal como se expresa en un video institucional de la fundación:

Todos y cada uno de nosotros llegamos a este mundo con algo para dar. El valor de las personas no conoce de fronteras ni de factores sociales. Hay tantas historias por contar y desafíos por cumplir. Nosotros elegimos el camino de la educación. Porque educar no significa llenar a alguien de conocimientos, como si estuviese vacío. Educar implica acompañar el despertar de eso que ya está ahí, transformarlo en posibilidad, reconociendo la identidad de cada uno. Creemos en una educación de calidad, que respete la diversidad, valore a los estudiantes, potencie el desarrollo de sus capacidades para que sean protagonistas de sus vidas y agentes de transformación en sus comunidades. Por eso tenemos un sueño: y es que un día todos los niños, las niñas y los jóvenes de Argentina accedan a una educación que les permita alcanzar su máximo potencial. (...) Sabemos que aún hay mucho por hacer, pero nos mueve la profunda convicción de que la educación transforma vidas. (Enseñá por Argentina, 9 de julio de 2018, 0m02s)

Partiendo de la idea de que todos los sujetos tienen en potencia la capacidad de aprender y adquirir las habilidades requeridas, se espera que la educación y la motivación generada por docentes líderes permita desplegar aquellas disposiciones potenciales y, por esa vía, convertir a los estudiantes en “protagonistas de sus vidas y agentes de transformación de sus comunidades”. Así, una Alumna también expresaba en un video institucional de Enseñá por Argentina:

En Argentina estos últimos años vivimos en una cultura donde las clases más bajas están esperando que alguien resuelva, donde alguien nos viene a salvar o alguien nos viene a dar una solución. Los años y la historia dicen que no, que no tenemos que esperar. Lo más importante es activar a estos jóvenes dándoles el espacio, invitarlos a decir: "si queremos un cambio depende de nosotros", "si querés un cambio en tu vida, depende de vos". Activar, cambiar esa mentalidad de que ellos mismos sean transformadores. (Enseñá por Argentina, 19 de diciembre de 2014, 0m0s)

Con un sentido más enfocado en la idea de “libertad de conocimiento”, desde la Fundación Varkey también se propone una lectura semejante sobre la educación como escenario de libre elección y oportunidad para desarrollar el “potencial” de cada sujeto desde la posición social que se ocupe. En este sentido el director regional de la fundación para América Latina escribía:

¿Cuál es el propósito de la educación en la escuela? Una respuesta corta podría ser que cada niño y cada niña florezcan en la vida, sin importar lo que pase. (...) Que florezcan

significa que ellos y su comunidad puedan desarrollar su máximo potencial en un estado de bienestar. Y no mencioné la palabra aprender, aunque me parece clave (...) Aprender a que te enseñen implica poner fuera de ti la responsabilidad de decidir qué es verdadero, qué es bello, qué es bueno, y pone esa autoridad en el maestro, en el director de la escuela o del Ministerio de Educación. Es poner afuera esa responsabilidad. Aprender a aprender, por otro lado, supone asumir la responsabilidad, decidir por uno mismo en función de sus conocimientos, de sus experiencias, de sus valores individuales y comunitarios, y de sus creencias. Es una práctica de libertad. Florecer, entonces, es hacer buen uso de esa libertad. Es el proceso de humanización con el que promovemos lo mejor de una persona, incluso para que llegue a ser más de lo que ella misma había soñado. Hoy diríamos que se trata de lograr la mejor versión de alguien, que el propósito de la educación en la escuela sea que cada niño y cada niña florezcan en la vida, sin importar lo que pase. “Sin importar lo que pase”: sabemos que existen muchas incertidumbres y que vamos hacia un mundo lleno de contradicciones, donde debemos desarrollar una mentalidad de crecimiento, resiliencia y empatía. (Porres, 2022, p. 172)

Estos y otros discursos que resaltan la motivación, la autoconfianza y el empoderamiento individual para la construcción de los propios proyectos de vida, toman elementos de la teoría del capital humano de mediados del siglo XX pero resignificándolos. A diferencia de aquel enfoque clásico asociado a la sociedad salarial, en el que la movilidad social se vinculaba al esfuerzo personal pero que suponía al activismo del Estado para favorecer la adquisición de capacidades laborales y la generación de puestos de trabajo estables y protegidos, esta nueva versión meritocrática coloca al individuo como autogestor de su propia forma de inserción social (Tedesco, 2000; Grinberg, 2015a), como un sujeto “emprendedor”, “empresario de sí mismo” (Laval, 2015; Alemán, 2016). La meritocracia encierra aquí la capacidad de construir y gestionar las propias biografías, apelando, más que al aprendizaje de conocimientos específicos asociados a puestos de trabajo, a la adquisición de disposiciones cognitivas y socioemocionales para enfrentar eficazmente situaciones complejas e inciertas (Aronson, 2007). En palabras del presidente del Proyecto Educar 2050, se trata de “un siglo XXI de cambios copernicanos producidos por la inteligencia artificial y la tecnología, donde la incertidumbre sobre el trabajo futuro nos reclama a gritos aprender a aprender” (Álvarez Trongé, 2017, p. 185), por lo que – tal como expresa en otra entrevista - resulta necesario “lograr que los alumnos aprendan a pensar y aprendan a estudiar utilizando las mejores vías en tal

sentido: las tecnológicas (...) pero especialmente focalizando en el criterio que se requiere para aprender de la incertidumbre” (Leiva Seisdedos, 6 de enero de 2018).

Lejos de considerarse determinadas por las condiciones de existencia, entonces, las trayectorias de vida aparecen como recorridos creados y elegidos por los propios individuos; y en esa creación, las habilidades cognitivas y socioemocionales juegan un rol central. Sin embargo, la idea según la cual la adquisición de dichas habilidades enseñadas desde el sistema educativo permitiría a los sujetos ser “libres” en sus elecciones de vida, invisibiliza el modo en que las trayectorias, las *estrategias de reproducción* (Bourdieu, 2000) y las propias “elecciones” de los agentes se encuentran también mediadas por los *habitus* de clase y las estructuras objetivas del mundo social que las condicionan. Así, mientras el bienestar queda asociado a la propia voluntad y al manejo de ciertas disposiciones, permanecen ocultos los condicionamientos sociales, históricos y políticos que intervienen en su construcción.

En este sentido es posible advertir, siguiendo a Ulrich Beck (2008), cómo mientras estos nuevos discursos resaltan la capacidad y la posibilidad de definir las propias trayectorias y proyectos de vida como un rasgo de emancipación e igualación, en la *sociedad del riesgo* caracterizada por la flexibilización e individualización del trabajo y de la desigualdad social, más que por elección, los sujetos se ven obligados a tomar decisiones en un escenario pleno de incertidumbres. En la era del capitalismo global estas biografías “hágalo usted mismo” son “biografías de riesgo”, “biografías de la cuerda floja” que encierran una situación de peligro permanente de convertirse en “biografías de crisis”, frente a un mercado de trabajo marcado por la precariedad, la flexibilidad y la incertidumbre.

En este punto cabe destacar que, particularmente en el caso de Enseñá por Argentina, si bien se sostiene que la mejora en la calidad educativa de los sectores vulnerados contribuye a reducir la exclusión en otras esferas de la vida social, la mirada sobre el impacto de la educación en las trayectorias pareciera estar más centrada en la posibilidad de desplegar la diversidad de “proyectos de vida”. Se trata de proyectos que, como tales, pueden cumplirse independientemente de las jerarquías y posiciones sociales ocupadas, lo que en cierto modo implica no ponerlas en cuestión y contribuye a naturalizarlas. En este sentido, más que en la promesa de movilidad social a la que apela el enfoque clásico de la teoría del capital humano, aquí el énfasis parece estar puesto en la pluralidad y diversidad de experiencias y en la posibilidad de alcanzar una realización y un bienestar personal y comunitario, que no necesariamente implican una mejora en las condiciones materiales de existencia. Los “proyectos de vida” suponen definiciones sobre el bienestar diversas que cada sujeto o

comunidad determina para sí y su concreción no necesariamente conlleva un movimiento respecto de las posiciones de clase. Así, conducida por líderes, la educación constituye la esfera social que brinda la igualdad de oportunidades necesaria para la expresión del carácter diverso de nuestras sociedades. De este modo, el *reconocimiento* de las diferencias se impone por sobre la *redistribución* como criterio de justicia social (Fraser, 2008), y la libertad, la autonomía y la diversidad prevalecen por encima de la igualdad como valor. Es por ello que más que revelar la desigualdad como expresión de las relaciones de dominación constitutivas del orden social y apelar al achicamiento de las jerarquías entre sectores, la justicia a la que se aspira alcanzar refiere a la igualdad de oportunidades para la expresión, sin discriminaciones, de la diversidad cultural inmanente a lo social. Desde una perspectiva que en cierto modo naturaliza -al no poner en cuestión- la desigualdad, el carácter histórico y conflictivo que subyace a su construcción, en tanto resultado de las luchas materiales y simbólicas entre grupos sociales, queda invisibilizado.

Desde la mirada de Enseñá por Argentina, no sólo los sujetos sino también las comunidades deben tener la “libertad de elegir” y definir sus “proyectos” y desarrollarse en su diversidad. Según sostienen, la libertad de elección individual para construir las propias trayectorias, a la que conduce una educación de calidad, genera un impacto a nivel de la “comunidad”. Los individuos se vuelven “agentes de cambio” que, eligiendo sus propios proyectos de vida, conducen a la transformación de su comunidad. Con esta perspectiva la fundación se proponía como visión para el año 2030 que “cada persona en Argentina podrá acceder a una educación que valore su identidad, potencie el desarrollo de sus capacidades y genere oportunidades para que actúe como protagonista de su vida y agente de transformación en su comunidad” (Enseñá por Argentina, 2017b, p.2). Desde este enfoque, la justicia social se alcanzaría a partir de la agregación de aportes individuales de sujetos que, inspirados por líderes y convertidos ellos mismos en líderes, generan un efecto de conjunto en sus entornos sociales, de modo que, por una suerte de sumatoria, los comportamientos y aportes individuales redundarían en un cambio social.

No sólo esta representación de individuos aislados que por el efecto de líderes educativos logran desplegar sus “proyectos de vida”, su naturaleza diversa y, por esa vía, aportar a la transformación de sus comunidades, sino también la apelación misma a la noción de “comunidad”, denotan la construcción de una mirada atomizada sobre lo social.

En efecto, el repliegue hacia la identidad comunitaria en reemplazo de totalidades societarias más amplias como las nociones de clase, pueblo o ciudadanía, refleja un mundo en el que los criterios que intervienen en las percepciones de la desigualdad se han multiplicado. Siguiendo

a Dubet (2020) podemos comprender estas categorías como aquellas características de un *régimen de desigualdades múltiples* que resulta de la crisis de la sociedad salarial, en el que las representaciones sobre la desigualdad han dejado de estar inscriptas en estructuras estables bajo las que podían constituirse identidades colectivas y grandes relatos que permitían dotar de sentido a las experiencias. Se trata de categorías identitarias que, lejos de ser estáticas, se desplazan en función de los criterios que se elijan para pensar la desigualdad. Pablo de Marinis (2011) también advierte cómo los principios organizadores propios del constructo *social-estato-nacional* han cedido frente al estallido de identidades múltiples construidas en base a perfiles identitarios específicos que organizan sus opciones vitales poniendo énfasis sobre los contextos micro-morales de las experiencias. Lo cierto es que bajo el enfoque de Enseñá por Argentina, que apela a la diversidad de comunidades, se construye una visión del mundo social compuesta de múltiples fragmentos diversos y recortados, donde el conflicto también resulta atomizado.

Entre las lecturas sobre la relación entre educación y estructura social sostenidas por las OSC estudiadas, particularmente en los casos de Proyecto Educar 2050 y la Fundación Varkey se suma a la noción de la educación como espacio igualador de oportunidades para la movilidad social y con efectos estructurantes sobre las posiciones sociales de los sujetos, su concepción como factor que contribuye al desarrollo económico y social de las naciones, tal como se sostiene desde la teoría del capital humano. “La educación es el mayor motor del desarrollo” (Porres, 7 de febrero de 2019) y “si queremos salir adelante, si queremos mejorar como país, necesitamos una educación fuerte de calidad que nos lleve al desarrollo” (Fundación Varkey, 25 de septiembre de 2020, 8m43s), expresaba el director regional para América Latina de la Fundación Varkey, mientras que el fundador de la organización afirmaba junto al ex presidente de Nigeria:

Las economías africanas, por fin, empiezan a rugir. En el periodo 2000-2010, después de décadas de crecimiento lento, seis de las economías del mundo con crecimiento más rápido se encontraban en el África subsahariana. (...) Con el fin de mantener el crecimiento y continuar atrayendo inversión extranjera directa – la cual se sextuplicó en la última década – África debe desarrollar una fuerza de trabajo altamente capacitada y muy bien instruida. Sin embargo, la falta de educación e instrucción se constituyen en el talón de Aquiles del continente. De hecho, los líderes empresariales africanos indican a menudo que encontrar personas con las habilidades adecuadas es un importante desafío para sus operaciones, especialmente en las industrias de alta tecnología. Esto no

es sorprendente, si se tiene en cuenta la deficiente oferta educativa en África. (Obasanjo y Varkey, 6 de noviembre de 2012).

Desde el Proyecto Educar 2050 también se sostienen miradas que expresan la relación entre educación y desarrollo nacional, tal como puede apreciarse en estos pasajes de la editorial escrita por quien ejerció la dirección ejecutiva de la organización entre 2015 y 2017:

Proyecto Educar 2050 trabaja desde el año 2007, con la Visión de colocar a la Argentina entre los países con mejores sistemas educativos del mundo. (...) Debemos velar por la educación, por cada niño, por cada joven, y por una Nación que comience un recorrido sostenido hacia el desarrollo genuino. (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 2)

Sólo, y sólo a través de la creación de empleo genuino y de calidad, con el acompañamiento de una formación en capacidades y conocimiento apropiados para nuestros tiempos, lograremos combatir la pobreza, la exclusión, y el desarrollo de nuestra gran Nación. Invertir en nuestra gente debe ser la prioridad absoluta. (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 3)

En su conjunto, desde expresiones como estas se sostiene que la falta de mano de obra calificada y de acceso a una educación de calidad obstaculizan el desarrollo de los países, lo cual, en el caso de Sunny Varkey, constituye un argumento para justificar la expansión del sector privado. Tal como analizaremos con más detalle en el siguiente apartado, la “calidad” educativa es entendida en términos del acceso a las competencias y habilidades necesarias para operar en sociedades insertas en el modelo propuesto por el capitalismo global del siglo XXI. Así, la creación de empleo de la mano de una educación que garantice la capacitación de los recursos humanos permitirían combatir la pobreza y colocar al país en el camino del desarrollo. Lo que no revela esta mirada sobre las posibilidades de desarrollo de los países a través de la educación son los niveles estructurales y globales de producción de la desigualdad entre regiones, producto de los desiguales términos de intercambios mediados por relaciones de dominación construidas históricamente. Una vez más, se diluye la relación que existe entre la producción y reproducción de las distintas formas de desigualdad social con el modelo de acumulación vigente y el lugar subordinado ocupado por la región en los intercambios globales, es decir, con el capitalismo y el colonialismo como modos de dominación que en forma articulada han operado en la construcción de desigualdades (de Sousa Santos, 2017).

La valoración de la educación como factor de desarrollo arraigada en el enfoque clásico propuesto por la teoría del capital humano se conjuga a la vez con elementos morales que ponen

foco en la función civilizatoria del sistema para la construcción de subjetividades con competencias y disposiciones culturales que garanticen el funcionamiento del mercado y del orden social. Esto fundamentalmente en el caso del Proyecto Educar 2050, cuyo presidente expresaba en algunas editoriales para el diario La Nación:

Los chicos que abandonan la escuela y mueren asesinados por salir a robar armados (y drogados) o casos como el reciente del "Polaquito" no son vistos como víctimas de la mala educación. Se identifican el efecto, la inseguridad, pero no su causa, la tragedia educativa. (...) Debemos entender que es la base de la República: si este cimiento constituido por la buena educación y los valores que ella supone no es sólido, la construcción de varios pisos que se ha levantado sobre aquél se resquebraja y el edificio llamado Argentina no es sustentable. (Álvarez Trongé, 16 de agosto de 2017)

Más del 90% de los presos en nuestro país no tienen los estudios obligatorios completos. (...) Es que la falta de aprendizaje es una de las causas principales de excesos y fanatismos, donde los daños físicos y psíquicos se reiteran y la pérdida de vidas humanas se convierte en una consecuencia casi normal de la barbarie. (...) Y éste es otro ejemplo donde "hemos atado con alambre" la reconstrucción de valores ciudadanos, sin ir a la raíz del problema. Y en las causas de estos males está el problema de la educación. (Álvarez Trongé, 9 de junio de 2015)

De este modo, no sólo la capacitación de la fuerza de trabajo sino también la lucha contra la inseguridad aparecen como metas asociadas a la intervención sobre la desigualdad educativa y la expansión del acceso a saberes de calidad entre los sectores vulnerados, en una orientación que pareciera centrarse en la construcción de sujetos productivos a la vez que disciplinados. Hasta aquí hemos dado cuenta del predominio de lecturas que, planteando criterios de justicia meritocráticos basados en el esfuerzo, la motivación o voluntad de los individuos, no ponen en cuestión las condiciones de producción del orden social desigual. Sin embargo, cabe destacar que, en algunos casos, estas miradas que reducen los enfoques sobre la pobreza y ubican a la educación como la vía privilegiada para contribuir a la justicia social por la igualdad de oportunidades que brinda para “elegir” las propias trayectorias, entra en tensión con otros enfoques que amplían las dimensiones consideradas en la lectura sobre la desigualdad social. Esto se observa particularmente en el caso del Proyecto Educar 2050, en algunos informes elaborados por equipos técnicos compuestos por especialistas del campo educativo, tanto de la

OSC como de la red global REDUCA, que incorporan miradas más integrales sobre la desigualdad, tales como:

Argentina ha alcanzado niveles de pobreza desesperantes. (...) Esto implica que las condiciones mínimas no están dadas para el goce del derecho de aprender. Estos alumnos carecen en muchos casos de agua potable, alimentación adecuada, baño, una habitación donde se pueda estudiar y por supuesto de libros y de un ambiente doméstico que los apoye en sus aprendizajes. Argentina ha tenido diversos programas que intentaron paliar esta situación: desde el Ministerio de Acción Social, Ministerio de Salud, Ministerio de Trabajo, al Ministerio de Educación. La situación de inequidad exige un plan prioritario y estratégico, que reúna los esfuerzos de los diferentes ministerios en cuestión en un accionar decidido en diferentes fases, contemplando los diversos aspectos que hacen a la pobreza multidimensional. (Morrone, Cura y Pissinis, 2018, p. 27)

El abandono escolar es la cúspide de una serie de exclusiones vivenciadas por niños, niñas y jóvenes: trayectorias escolares marcadas por el fracaso escolar, condiciones escolares y familiares precarias, falta de políticas integradas, procesos de enseñanza sin sentido para los estudiantes. Niños y niñas indígenas, afrodescendientes, de zonas rurales, en lugares en conflicto o con discapacidad tienen más probabilidades de abandonar la escuela. Combatir esa desigualdad y avanzar en la inclusión educativa es nuestra misión. Debemos integrar a la política educativa los esfuerzos de los sectores de desarrollo social, salud, trabajo, seguridad y de la sociedad civil organizada. (REDUCA, 2016, p. 21)

El propio presidente del Proyecto Educar 2050 reconoce que no sólo la educación puede revertir el problema de la pobreza, pero entiende que la política educativa es una esfera privilegiada para su abordaje, incluso más efectiva que las políticas sociales:

Hay diversos problemas en la Argentina pero ninguno de mayor urgencia que la pobreza infantil. (...) Los planes sociales han demostrado que la situación estructural no cambia. La Asignación Universal por Hijo, contra el certificado de la escuela, ha sido una medida paliativa y correcta como primer remedio pero no sana la causa de la dolencia. Su efecto es proporcional al del ibuprofeno frente a la fiebre: puede corregir un dolor de cabeza pero no cura la infección. Es hora de cambios profundos. Los planes sociales sin duda ayudan pero no construyen futuro. Es por eso que la mejor medida de fondo

para cambiar la situación debe venir liderada por el Derecho de Aprender. Solo un plan de emergencia que haga foco en real aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes desde el nivel inicial al egreso del secundario puede ser el “salvavidas” de esta tragedia. No será sola la educación la que revierta este problema. Hay muchas medidas y trabajos conexos que deben operar en forma conjunta pero el Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo (UNESCO, Junio de 2017) tiene dicho en forma categórica: “si todos los adultos cursasen enteramente los estudios de enseñanza secundaria, la tasa de pobreza mundial disminuiría en más de la mitad”. (Álvarez Trongé, 1 de enero de 2019)

De este modo, pese al reconocimiento de la necesidad de una mirada integral para revertir las situaciones de vulnerabilidad social, una vez más la asociación entre pobreza y educación de baja calidad invisibiliza las consecuencias que las decisiones en materia de políticas económicas y redistributivas tienen sobre las condiciones materiales de existencia de los sujetos a la vez que oculta el impacto de aquellas políticas sobre las trayectorias e incluso sobre el proceso de fragmentación escolar y la conformación de distintas estructuras de oportunidades para los diferentes grupos sociales (Gluz, Karolinski y Diyarlan, 2020). La identificación del carácter complejo y multidimensional de la pobreza que aparece en algunos enunciados sostenidos por los actores que componen la organización queda así solapada por estas otras lecturas de la relación entre estructura social y educación.

En síntesis, más allá de las particularidades de cada organización y de los diferentes enfoques en tensión al interior de cada una de ellas, en las tres organizaciones es posible identificar discursos que encuentran en la educación una de las principales causas de la pobreza y la exclusión social a la vez que, desde una mirada optimista sobre lo educativo, depositan en el sistema escolar las mayores expectativas para intervenir sobre aquellas dimensiones. Esta lectura sobre los efectos estructurantes de la educación se basa en la noción de que brinda oportunidades iguales para que los sujetos puedan “elegir libremente” sus propios proyectos, conocimientos y trayectorias de vida y, por esta vía y como efecto de conjunto, impactar en el bienestar de las propias comunidades, tal como se observa en las expresiones sostenidas desde Enseñá por Argentina. Particularmente desde el Proyecto Educar 2050 y la Fundación Varkey, la educación también es entendida como factor central para el desarrollo económico y social de las naciones.

Es posible observar, de este modo, que en sus lecturas sobre la relación entre educación y estructura social, estas organizaciones toman postulados de la teoría del capital humano pero los *aggiornan* con nuevos sentidos ligados al emprendedorismo y la autogestión de las propias

formas de inserción social, y también los articulan con discursos que ponen el foco en la función civilizatoria del sistema para garantizar el orden social.

Entendemos que estas miradas sobre la relación entre educación y estructura social incurren, en cierto modo, en reduccionismos subjetivistas y unidimensionales sobre la desigualdad social ya que, al considerar a la educación como variable estructurante de las posiciones sociales, invisibilizan las múltiples dimensiones que intervienen en esta definición; mientras que al poner el foco en los sujetos, sus estructuras mentales y su voluntad como elementos privilegiados en la producción de las desigualdades, individualizan procesos de carácter social. Así, si bien todos los individuos aparecen como sujetos capaces de aprender y adquirir las habilidades que demandan las sociedades del siglo XXI, también se tornan responsables de su propia posición y de su propio fracaso.

4.3. “Aprender es más que educar”: del derecho a la educación al derecho al aprendizaje

Hasta aquí hemos analizado cómo, desde la perspectiva de las tres organizaciones estudiadas, la intervención sobre la desigualdad educativa constituye la vía privilegiada para combatir la pobreza y la exclusión social. En este apartado examinaremos qué entienden por aquella desigualdad educativa sobre la que intervenir, cuáles son los factores reconocidos como sus causas y qué tipo de estrategias proponen para atenderla, ejes que también orientaron nuestro estudio.

En cuanto a las dimensiones en las que, al entender de las OSC analizadas, se expresa la desigualdad educativa, en los tres casos se reconoce que en los sistemas educativos masificados la desigualdad no se reduce a la exclusión en el acceso sino que también se expresa en los diversos modos de transitar por la escuela. En este sentido, se reconocen dinámicas de construcción de desigualdades al interior del sistema y entre quienes están “incluidos”. Así, junto a la cobertura, también se hace hincapié en la desigualdad de las trayectorias educativas - en términos de las probabilidades desiguales de permanencia y egreso, las tasas de repitencia, sobreedad y abandono - la desigualdad en los logros de aprendizaje - cuyo indicador principal lo encuentran en las evaluaciones estandarizadas de resultados de aprendizaje - y las desigualdades presupuestarias entre provincias en el marco de un sistema educativo descentralizado.

Por ejemplo, en el “Informe de Progreso Educativo para Argentina: Argentina en deuda educativa. Aprender es un derecho” elaborado en 2018 por equipos técnicos del Proyecto

Educación 2030 y el Diálogo Interamericano, las dimensiones “Cobertura”, “Permanencia y egreso”, “Logros de aprendizaje” y “Financiamiento” aparecen como esferas de expresión de las desigualdades educativas entre sectores, regiones y grupos socioeconómicos. Allí se asume que, aunque existen “importantes progresos en [el] acceso a la educación” (p.8), todavía persiste un “insuficiente progreso en mejorar las tasas de graduación” (p.10), “bajos niveles de desempeño” (p.13) y que “el gasto por alumno estatal es altamente dispar entre las distintas provincias debido principalmente a las diferencias en la capacidad de generar recursos” (p.5). Desde REDUCA también manifiestan:

Si la región quiere cumplir con las metas planteadas por los ODS para 2030 es necesario enfatizar el tema de la equidad prestando atención al acceso, permanencia, pertinencia y aprendizaje de las niñas, los niños y los jóvenes, desde la primera infancia y durante toda la vida. Esto implica garantizar que quienes están en situación de desventaja tengan más y mejores oportunidades. Es esencial que la propia definición de garantía del derecho a la educación vaya más allá de la cobertura y se centre en los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. (11 de abril de 2018, p.2)

Desigualdades en infraestructura escolar y en cantidad de horas de clase también aparecen como dimensiones de la brecha educativa entre sectores y regiones:

La injusticia educativa es mayúscula y esto configura una vergüenza nacional: los sectores más desfavorecidos no reciben los recursos que la ley manda y "la igualdad de oportunidades y de resultados educativos", que el artículo 80 de la ley establece, se desvanece e incumple. Si a este grave cuadro de situación le sumamos que se incumple la ley de 180 días de clase y la meta legal de la jornada extendida y que la infraestructura escolar presenta riesgos que deben atenderse con urgencia (la explosión ocurrida en Moreno ha sido una alerta gravísima), queda claro que no se puede pretender reducir la inversión en Educación. (Álvarez Trongé, 17 de septiembre de 2018)

Si bien la LEN fijó en su artículo 26 que “Las escuelas Primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel”, hacia el año 2015 sólo el 13% de los alumnos de escuelas Primarias estatales asistían a escuelas con jornada extendida o completa (...) en la provincia de Buenos Aires (que es la que nuclea el 37% de los estudiantes del país), se registraron entre 2012 y 2017, en promedio 16 días de paro al año, lo cual representa el 9% de los días del ciclo lectivo (IERAL, 2017). Provincias como Santa Cruz, Neuquén o Chaco, entre otras, han

sufrido un grave incumplimiento a la Ley de días mínimos de clase ...” (Morrone, Cura y Pissinis, 2018, p. 10)

También desde Enseñá por Argentina las trayectorias y logros en los aprendizajes aparecen como dimensiones reconocidas de la desigualdad educativa, tal como se expresa -por ejemplo- en las estadísticas con las que describen en su sitio web institucional los factores escolares de la desigualdad:

- Cada 10 minutos un estudiante repite o abandona la escuela. (Observatorio Argentinos por la Educación)
- 1 de cada 4 estudiantes de primaria no alcanza un nivel satisfactorio en Lengua. (Pruebas Aprender 2018)
- 42% de los estudiantes de primaria no alcanza un nivel satisfactorio en Matemáticas. (Pruebas Aprender 2018). (Enseñá por Argentina, s.f.-f)

En cuanto a la Fundación Varkey, sus preocupaciones en torno a la desigualdad educativa se centran fundamentalmente en los aprendizajes como dimensión en la que aquella se manifiesta. En este sentido, el director regional de la fundación para América Latina afirmaba en un congreso organizado por la Secretaría de Educación y la Municipalidad de Córdoba:

Tenemos muchas discusiones de educación que nos distraen o nos dispersan. Discutimos mucho de infraestructura, porque es un problema real, discutimos mucho de la carrera docente, discutimos mucho entre los distintos actores, pero no discutimos tanto o no todas las discusiones van orientadas a la mejora del aprendizaje. Y ese tiene que ser nuestro único foco, deberíamos plantearnos si cualquier reforma que vamos a trabajar, qué tiene que ver eso con el aprendizaje de los alumnos, cómo va a mejorar, de qué manera, y ver si es costo-eficiente para llevarlo adelante. Pero la pregunta que tenemos que responder es cómo esto mejora el aprendizaje. (Secretaría de Educación Municipalidad de Córdoba, 6 de noviembre de 2021, 9m41s)

En las tres organizaciones, la identificación de brechas educativas entre quienes asisten a la escuela queda enmarcada bajo la noción de una “calidad” educativa desigual, de modo que los esfuerzos se dirigen a su mejora. Por ejemplo, en el siguiente párrafo del documento “Posicionamiento: Directivos y Docentes, Primera Infancia e Inclusión Educativa” de REDUCA (2016) es posible leer cómo indicadores de la exclusión escolar como el abandono

quedan asociados a los problemas en la calidad de los aprendizajes y a la ausencia de instrumentos que permitan monitorearla:

Un elemento central en la detección del riesgo de abandono es la evidencia vinculada al fracaso escolar. Los niños, niñas y jóvenes que no están aprendiendo aumentan su probabilidad de abandonar la escuela. Crear sistemas de monitoreo del aprendizaje es pieza fundamental para evitar el abandono. Estos sistemas deben atender al objetivo de informar y respaldar al equipo gestor y docente en el trabajo pedagógico necesario para garantizar el aprendizaje. (p. 26)

En este tipo de lecturas, las trayectorias así como otras dimensiones de la desigualdad educativa son analizadas en su vínculo con la calidad de los aprendizajes, que -según estos enfoques- constituye el sentido último del derecho a la educación. Aprendizajes de baja calidad generan mayores probabilidades de caer en trayectorias incompletas a la vez que las desigualdades en el acceso, las trayectorias y en los recursos materiales y humanos con los que cuentan las instituciones, preocupan por redundar en una desigual calidad de aprendizajes entre los estudiantes. La “calidad” de la educación constituye, entonces, el foco de sus preocupaciones e intervenciones, lo cual se expresa en la definición de los objetivos y visiones de estas instituciones:

En la Fundación Varkey creemos en una educación de calidad para todos los niños. Por eso, junto con nuestros socios, trabajamos para mejorar el estatus de los profesores, a fin de garantizar que aumente la calidad de la enseñanza y mejoren los resultados. Nuestra visión es una educación de calidad para todos los niños, mejorando la situación de los profesores y celebrando la profesión. (Varkey Foundation, s.f.-a)

Desde nuestro comienzo nos impulsa el objetivo de que los niños, niñas y jóvenes de Argentina reciban una educación de calidad. Enseñá por Argentina es parte de un movimiento global dedicado a terminar con la inequidad social a través de la calidad y el liderazgo educativo. (Enseñá por Argentina, s.f.-a)

[Nuestra] Visión: Colocar a la Argentina entre los países de más alta calidad educativa del mundo. [Nuestra] Misión: Nos proponemos incidir en política pública, así como también concientizar a la sociedad civil acerca de la importancia de una educación de calidad. (Proyecto Educar 2050, 2016: 4)

En un intento por superar la tensión entre calidad e inclusión, las OSC postulan que el acceso y la inclusión de los sectores vulnerados debe inscribirse bajo una oferta de calidad y que “todos tienen derecho a una educación de calidad” (REDUCA, 2016, p. 27). Así lo expresaba Agustina Blanco en la presentación de un informe publicado por Proyecto Educar 2050:

Un sistema de educación equitativo y de calidad debe garantizar inclusión y aprendizaje significativo para todos los niños y jóvenes, ya que solo de ese modo lograremos la verdadera justicia educativa en Argentina. (Aguerrondo y Tiramonti, 2016, p.4)

Por su parte, el director regional para América Latina de la Fundación Varkey escribía:

Creemos que cada niño merece un gran maestro, pero tener una oportunidad de aprender no es sólo tener una oportunidad de ir a la escuela. Sin un verdadero aprendizaje, la educación no podrá cumplir sus promesas. (Porres, 7 de febrero de 2019)

La organización que expone un marco conceptual más elaborado al respecto es el Proyecto Educar 2050, en el marco de la red REDUCA de la que forma parte, en cuyos enunciados se observa un desplazamiento de la noción de *derecho a la educación* por la de *derecho al aprendizaje*, que pone el énfasis en la calidad de la oferta educativa construyéndose en confrontación con las políticas de inclusión social y escolar cuestionadas por garantizar acceso pero no aprendizajes mensurables en los operativos de evaluación. Esta perspectiva se encuadra en la Estrategia de Educación 2020⁶⁵ propuesta por el Banco Mundial, en la que el “aprendizaje para todos” aparece en el centro de las prioridades de reforma educativa para los países en desarrollo (World Bank Group, 2011).

En esta dirección, el presidente del Proyecto Educar 2050 expresaba en una entrevista periodística que la “calidad es justicia educativa” y también sostenía en la apertura del X Foro de Calidad Educativa:

Aprender es más que educar. Cuando nuestros constitucionalistas allá por el 1853 decidieron que el país tenía como base este derecho de enseñar y aprender fueron sabios (...) porque no solamente se refirieron a la educación, que todos sabemos que es un derecho humano, sino al aprender, al no solo transcurrir, al no solo incluirnos en un aula sino a incluir el conocimiento. Aprender es madre de derechos. Sin aprender no tenemos

⁶⁵ La “Estrategia Educativa 2020: Aprendizaje para Todos” del Banco Mundial establece directrices y prioridades de reforma educativa dirigidas a los países en contextos de desarrollo para el decenio 2010-2020, en las que se reconoce que más allá del acceso, resulta necesario garantizar experiencias de aprendizaje positivas para todos (Verger y Bonal, 2011)

derechos civiles para ejercer, no los conocemos, somos esclavos de la ignorancia. Aprender es madre de la libertad, esa libertad que nos hace ciudadanos libres y que hoy con más del 50% de los chicos que no pueden terminar su educación obligatoria en Argentina (...) y de aquellos que la terminan con aprendizajes insuficientes (...), la pregunta es: ¿estamos aprendiendo? (Proyecto Educar 2050, 9 de noviembre de 2018, 2m08s)

Por su parte, desde REDUCA (2016) también se afirma que “El derecho a la educación es el derecho a aprender, no apenas a frecuentar una escuela. Los gobiernos son responsables por dar acceso a una escuela de calidad” (p. 30).

De este modo es posible observar cómo desde estas perspectivas garantizar aprendizajes de calidad para todos constituye el fin último de la justicia educativa. Cabe entonces aquí preguntarse qué se entiende por aprendizajes de calidad.

Por un lado, la preocupación por la desigualdad educativa, centrada fundamentalmente en la calidad de la educación, encuentra en la evaluación estandarizada de los resultados de los aprendizajes uno de sus indicadores principales. Son los bajos y desiguales resultados en las pruebas nacionales e internacionales de evaluación de aprendizajes los indicadores tomados para construir diagnósticos sobre las brechas en la calidad educativa y aquellos a los que se dirigen sus propuestas e iniciativas:

Los resultados de las pruebas [Terce en competencias básicas] evidencian que el 50 % de los niños, las niñas y los jóvenes de la región no tienen los conocimientos y habilidades mínimas esperadas para su edad, además de que tienen grandes desventajas en comparación con otros estudiantes de su edad en otros países y en otros niveles socioeconómicos. A pesar de transitar y permanecer en el sistema no están adquiriendo las habilidades para desarrollarse como ciudadanos plenos y prepararse para la vida profesional o para insertarse en el mundo laboral. (REDUCA y Fundación SURA, 2018, p. 33)

A su vez, junto a la medición de aprendizajes centrados en conocimientos específicos o capacidades básicas de cálculo, lectura y escritura tomados como indicador de resultados, las tres organizaciones hacen hincapié en la centralidad de garantizar el aprendizaje de las llamadas “habilidades para el siglo XXI”.

Desde el Proyecto Educar 2050 y la red REDUCA la idea de formar en las habilidades y competencias que “demanda” la sociedad del conocimiento y el capitalismo global del siglo XXI aparece como dimensión central de los aprendizajes de calidad que se busca garantizar:

Debemos educar para la paz y adaptar las competencias que el nuevo ser humano necesita. Es que se educa para la vida y es la vida misma la que se está transformando. Enseñar es lograr que el alumno aprenda conocimientos de fondo y habilidades de forma para su vida adulta. Pero esto no basta: educar es un concepto más amplio e incluye los criterios necesarios para aplicarlos. Como explica el profesor de Harvard Fernando Reimers, las destrezas centrales del siglo XXI son: 1) competencias cognitivas que abarcan las básicas de conocimiento general (PISA), a las que se suman, entre otras, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones con creatividad e innovación; 2) las interpersonales, que incluyen la apertura intelectual y la actitud ética para el trabajo, y 3) las intrapersonales, que comprenden las aptitudes para el trabajo en equipo (empatía, negociación) y para el liderazgo. Esta apretada síntesis nos obliga a preguntarnos: ¿está preparada la educación argentina para este futuro que ya llegó? (Álvarez Tronco, 30 de mayo de 2017)

A partir de los aportes de Mario Weissbluth, quien define a las “habilidades para el siglo XXI” como “habilidades blandas”, “aquellas que van más allá de los aprendizajes curriculares convencionales” y que resultan “esenciales para sobrevivir, progresar y aportar a la sociedad” (Weissbluth, citado en REDUCA y Fundación SURA, 2018, p. 36), en el documento “Aprender es Más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina” (2018) elaborado por REDUCA y Fundación SURA se sintetizan dichas habilidades tal como sigue (p. 36):

FIGURA 7 HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI



Desde la Fundación Varkey también se entiende por aprendizajes de calidad no sólo a aquellos vinculados al manejo de ciertas competencias básicas medidas por evaluaciones estandarizadas sino también a ciertas habilidades socioemocionales indispensables “para la vida y la convivencia”. Enunciados como los que siguen, expresados desde la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente promovida por la fundación, reflejan este tipo de lecturas:

Es necesario identificar los aprendizajes y las competencias básicas que se requieren hoy, como las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir), el dominio del lenguaje matemático, el dominio del pensamiento y el conocimiento científico (natural y social). Pero también son indispensables las habilidades socioemocionales, los aprendizajes para la vida y la convivencia: los elementos éticos y estéticos, el desarrollo de la identidad individual y colectiva, la capacidad para participar en la resolución colaborativa de problemas, el respeto y celebración de la diversidad que caracteriza a nuestras sociedades y, por supuesto, la capacidad para el ejercicio crítico de la ciudadanía. Un profesional docente debe estar en capacidad de promover este tipo de aprendizajes en sus estudiantes. (2019, p. 5)

... hay que considerar al aprendizaje dentro de contextos cambiantes que requieren distintos enfoques y la necesidad de preparación para poder enfrentar el reto de las demandas del siglo XXI, sin lo cual será imposible garantizar el aprendizaje de los estudiantes. (2019, p. 9)

Por su parte, varios de los programas promovidos por la fundación incluyen temas que versan sobre este tipo de competencias como propuesta para mejorar la calidad educativa. Tal es el caso del PLIE, que - según se señala en el documento “Evaluación de resultados intermedios: presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa” (2018a) elaborado por la fundación - incluye contenidos vinculados al “desarrollo de la Inteligencia Emocional y su relación con los ámbitos educativos” en los módulos de capacitación sobre el “Liderazgo para garantizar la calidad y mejorar el desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 10).

En Enseñá por Argentina también se pone el foco en el aprendizaje de habilidades académicas y socioemocionales como expresión de una educación de calidad, tal como señalaba la directora ejecutiva de la fundación para el año 2019:

Nuestro objetivo es tener propuestas que combinen habilidades académicas y habilidades socioemocionales. Habilidades académicas como pensamiento crítico, resolución de problemas, comprensión lectora, curiosidad científica; y habilidades socioemocionales como la empatía, el trabajo colaborativo, el autoconcepto académico, la organización y la planificación. (Enseñá por Argentina, 6 de mayo de 2019, 3m01s).

Como puede observarse, en los tres casos, junto a la enseñanza de conocimientos específicos se trata de formar sujetos con habilidades para “aprender a aprender” “a lo largo de toda la vida”, en un mundo cambiante dominado por la incertidumbre. Bajo estos enfoques la formación muta hacia la idea de “competencias”, por lo que las calificaciones ceden su lugar a un tipo de habilidad apta para enfrentar la “incertidumbre” (Aronson, 2007). Se apela a la adquisición de “aprendizajes con sentido” o “habilidades blandas”, disposiciones cognitivas y socioemocionales relevantes y pertinentes para enfrentar eficazmente situaciones complejas e inciertas, lo cual supone entrenamiento para trabajar en equipo y por proyectos, resolver problemas, innovar, actuar creativamente, tomar decisiones y controlar, autorregular y aprovechar productivamente las emociones. Desde la racionalidad que orienta estas definiciones, la escuela debe formar en las capacidades que demanda el mercado y que permitan

adaptarse a los escenarios de incertidumbre y vulnerabilidad que caracterizan a la nueva cuestión social. Son las “habilidades interpersonales e intrapersonales” y las “habilidades para el trabajo” “en un mundo cambiante, conectado, globalizado y automatizado” (REDUCA y Fundación SURA, 2018, p. 37), las que desde estos enfoques resultan imprescindibles para los ciudadanos y trabajadores del siglo XXI, para poder convivir y trabajar con personas diversas y lograr la productividad laboral. Subyace así una mirada sobre lo educativo que apela a la construcción de un tipo de sujeto pedagógico productivo para el mercado desde el que se configuran los contornos de una formación orientada hacia las “competencias de empleabilidad” (Aronson, 2007, p.15). Ofrecerles a los sectores vulnerados estas herramientas, según esta perspectiva, constituye un acto de justicia educativa y social, al igualarlos en oportunidades de alcanzar aprendizajes que les permitan desempeñarse y tener éxito en la construcción de sus trayectorias en las sociedades post-salariales del siglo XXI. Es la expansión de la enseñanza de estos saberes entre los grupos desaventajados la que garantiza el derecho a la educación de aquellos sectores y les otorga oportunidades para insertarse en el capitalismo global, gestionar la incertidumbre y mejorar sus condiciones de existencia. Luego, al partir de las mismas oportunidades, el éxito en esta empresa dependerá entonces de la voluntad y compromiso de cada sujeto para apropiarse de los capitales en juego, más que de los clivajes de clase o sector social, de modo que los atributos excluyentes del mundo del trabajo y del mundo escolar quedan invisibilizados (Gluz, Karolinski y Diyarjan, 2020). Se pone así el foco en la igualdad de oportunidades para acceder a las competencias requeridas por el siglo XXI como eje de la justicia educativa, dando por sentada la neutralidad de los saberes escolares e invisibilizando el modo en que la acción pedagógica, en sociedades desiguales, consagra la desigualdad de origen al distanciarse y sancionar los capitales culturales de los sectores dominados. Se entiende entonces que en la medida en que se ofrecen oportunidades de aprendizaje sobre estos conocimientos a los grupos vulnerados, la selectividad escolar y social derivará luego del mérito individual, ya no planteado en términos de las capacidades o talentos de los sujetos sino de su voluntad, compromiso y motivación.

En relación a los factores considerados como causas de la desigualdad educativa es posible observar, en términos generales, que las organizaciones reconocen la correlación entre la posición social de los sujetos y los resultados educativos. De hecho, los diagnósticos acerca del estado de la educación que particularmente Enseñanza por Argentina y Proyecto Educar 2050 construyen como punto de partida para la elaboración de sus propuestas e intervenciones, parten de la lectura de datos estadísticos que reparan en los mayores niveles de exclusión, trayectorias

de fracaso escolar y bajos logros de aprendizaje, medidos en base a pruebas estandarizadas, que experimentan los sectores más vulnerados:

Mucho se habla sobre la alarmante situación de la educación en nuestro país. Lo que pocas veces se dice es que las investigaciones sobre el tema demuestran que este panorama es todavía más urgente en las poblaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Lo que significa que nuestro sistema educativo es injusto y reproduce las desigualdades sociales. Cuatro de cada diez estudiantes que entran a primer año del nivel secundario no logran terminar sus estudios en tiempo y forma. Cada ocho minutos un estudiante argentino repite su curso o deja la escuela. Si centramos nuestra mirada en los jóvenes que están dentro de la escuela los resultados de las evaluaciones Aprender de 2017 son otro signo de la alarmante situación de nuestro sistema educativo. En Lengua, el 82% del 30% de nivel socioeconómico más alto alcanza resultados 'satisfactorios' o 'avanzados'. Mientras que entre el 30% más vulnerable ese porcentaje se reduce a 59%. En Matemática, en los sectores con mayores ingresos, el porcentaje con desempeño alto alcanza al 55,4% mientras que en los estudiantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica ese porcentaje apenas llega al 13,2%. (Enseñá por Argentina, s.f.-b)

Uno de cada dos niños en nuestro país es pobre. (...) la pobreza y la indigencia han crecido y alcanzan hoy al 33% de la población pero, lo que es más grave aún, es que entre los habitantes de nuestra Nación de 0 a 17 años, esa cifra se eleva veinte puntos y alcanza al 52%. (...) Estas cifras son todavía más dolorosas si sumamos los resultados educativos de esos menores mencionados: seis de cada diez de los alumnos que llegan al último año del Secundario y que pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos no pueden leer un texto simple, y nueve de esos diez son incapaces de resolver un ejercicio sencillo de matemáticas. La gravedad de esta conjunción de malas noticias es proporcional a la vergüenza que se siente al repasarlas: más del 50% de los menores son pobres en nuestro país y dentro de ese marco el 60% no puede leer y el 90% no puede hacer un cálculo matemático. (Álvarez Trongé, 1 de enero de 2019)

En los análisis regionales también se suele reparar en aquella correlación entre condiciones socioeconómicas, zonas geográficas y resultados educativos, por ejemplo:

Cuando se analiza la tasa de terminación en secundaria por área geográfica y por nivel socioeconómico (...), se evidencian las desigualdades de acuerdo con ambas categorías.

Frente a las diferencias entre lo rural y lo urbano, en las zonas urbanas cerca del 60% culmina la secundaria, mientras que en las zonas rurales este porcentaje es menos del 40%. Las brechas más grandes las tienen países como Paraguay, Colombia, Perú, Honduras, El Salvador y, en menor medida, Uruguay, Chile y República Dominicana. Por otro lado, si se miran las desigualdades en términos de nivel socioeconómico, las brechas son aún mayores. Los jóvenes de los niveles altos (quintil 4 y 5) de todos los países (...) tienen mayores porcentajes de terminación de la secundaria que los de los niveles 1, 2 y 3. (REDUCA y Fundación SURA, 2018, p. 19)

En algunas expresiones y documentos no sólo se reconoce la correlación entre condiciones estructurales y resultados educativos sino que estas condiciones - ligadas a la distribución desigual de recursos materiales y simbólicos entre grupos sociales y a la fragmentación de la oferta educativa en circuitos estructurados en base a las desiguales posiciones sociales - son directamente consideradas como elementos que intervienen en la producción de las desigualdades educativas:

¿Cómo entender las causas y el contexto de la debilidad de nuestro sistema educativo? Los factores que influyen son múltiples, algunos ajenos al sistema escolar propiamente dicho, como la ruptura del tejido social y el contexto de vulnerabilidad de muchos hogares argentinos, y otros propios del sistema educativo, tanto a nivel de la gestión como de la escuela. (Proyecto Educar 2050, 2016, p.2)

Pobreza; discriminación; malnutrición y deficiencias en los servicios médicos; distribución desigual de recursos; bajas expectativas en los aprendizajes; escuelas que no están suficientemente equipadas... son solo algunas de las injusticias sistémicas que impiden que millones de niñas, niños y jóvenes cumplan todo su potencial alrededor del mundo. (Oscar Ghillione, 24 de enero de 2019)

Desde REDUCA, por su parte, se reconoce que los estudiantes pueden ser “expulsados por causas socioeconómicas, culturales, geográficas o discriminatorias” (REDUCA y Fundación SURA, 2018, p.13)

Pese a estos y otros fragmentos que muestran un reconocimiento de las condiciones sociales, materiales y simbólicas, que operan en la producción de las desigualdades educativas, y a que en algunos informes elaborados por equipos técnicos y especialistas del campo educativo se proponen modos de intervención que introducen una mirada multidimensional sobre la

desigualdad⁶⁶, en términos generales dichas condiciones quedan invisibilizadas a partir de una serie de lecturas que conducen a un enfoque sectorial y reduccionista sobre la desigualdad educativa.

En primer lugar, y como hemos visto, en la medida en que la educación se convierte en una variable independiente capaz, ella misma, de transformar las posiciones sociales.

En segundo lugar, la consideración de los contextos sociales de producción de la desigualdad educativa también se vuelve invisible a partir de la formulación de estrategias de intervención que - basadas en la motivación, la voluntad, así como en la autogestión de los propios aprendizajes - individualizan los procesos pedagógicos y los recortan de las condiciones sociales, materiales y simbólicas, bajo las que tienen lugar.

En este sentido es posible observar que entre las propuestas pedagógicas sostenidas por estas organizaciones para garantizar el derecho al aprendizaje se define, por un lado, un modelo de enseñanza basado en la construcción individual de los aprendizajes. Los enfoques centrados en el “aprender a aprender”, los llamados “aprendizajes con sentido y para toda la vida” (REDUCA y Fundación SURA, 2018) y la educación emocional, ponen en valor las singularidades, la diversidad, la flexibilidad y las bifurcaciones del “hazte a ti mismo” (Grinberg, 2015b) frente a los rasgos normalizadores y homogeneizantes propios de la institución escolar moderna. Tal como expresa la ex directora ejecutiva de Enseñá por Argentina, el énfasis está puesto en la promoción de estudiantes “protagonistas de sus aprendizajes” (Enseñá por Argentina, 6 de mayo de 2019, 2m26s), lo que implica proponer un tipo de sujeto pedagógico autónomo, capaz de autorregular sus estudios y sus emociones bajo la orientación de docentes que ejercen su liderazgo promoviendo esta autonomía y atendiendo a la singularidad y diversidad de estudiantes y comunidades. Una vez más cobra centralidad la idea de adecuarse a la diversidad como criterio de justicia educativa, mientras que la noción de desigualdad, que revela las jerarquías y relaciones de poder entre sectores sociales así como los rasgos selectivos del sistema educativo, permanece de algún modo invisibilizada. Expresiones como las que siguen resultan elocuentes al respecto:

El doble desafío de la desigualdad y la innovación nos llaman a repensar el para qué y el qué de la educación y de los aprendizajes, así a cómo mejorarlos y hacerlos más efectivos. Esto implicaría asumir que el ADN de la educación yace en entender, respetar

⁶⁶ Tal como se señaló más arriba, esto fundamentalmente ocurre en el caso del Proyecto Educar 2050, en el que algunos informes elaborados por equipos técnicos tanto a nivel local como regional (Aguerrondo y Tiramonti, 2016; Morrone, Cura y Pissinis, 2018; REDUCA y Fundación SURA, 2018) introducen una mirada multidimensional sobre las causas y modos de abordar la desigualdad educativa.

y atender la singularidad de cada estudiante como protagonista, regulador y responsable de los aprendizajes, apoyado por un docente que orienta a alumnos y apunala procesos de aprendizaje. (Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, 2019a, p. 3)

... necesitamos apoyar a los líderes escolares para que sostengan el principio que dice que la inclusión es atender la singularidad de cada estudiante, respetuosos de las diversidades, sean del tipo que sean. (Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, 2019a, p. 9).

Es la singularidad de cada alumno - en tanto individuo - la que la escuela debe respetar, a la vez que cada estudiante se define como sujeto capaz de gestionar sus propios aprendizajes, bajo la orientación de sus docentes. Tal como expresaba Agustín Porres, se trata de promover un modelo de enseñanza centrado en el “aprender a aprender”, en el que cada estudiante debe “asumir la responsabilidad, decidir por uno mismo en función de sus conocimientos, de sus experiencias, de sus valores individuales y comunitarios, y de sus creencias”, en oposición al de “aprender a que te enseñen”, que “implica poner fuera de ti la responsabilidad de decidir qué es verdadero, qué es bello, qué es bueno, y pone esa autoridad en el maestro, en el director de la escuela o del Ministerio de Educación” (Porres, 2022, p. 172). El enfoque pedagógico propuesto como estrategia para atender a la desigualdad educativa es uno que individualiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, al centrarse en cada sujeto que “aprende a aprender” y convertir a los docentes en simples “facilitadores” de estas formas de aprendizaje que deben ser reguladas y resueltas por los propios estudiantes. Se promueve así una escolaridad basada en lógicas de gestión del sí mismo donde la figura del docente aparece orientando procesos de autogestión del aprendizaje (Armella y Grinberg, 2018). Este parecería ser el sentido que asumen las preguntas que se hace Agustina Blanco “para intentar colaborar en el diseño de políticas adecuadas que conviertan a nuestro sistema en uno de calidad, adaptado al siglo XXI”:

¿cómo transitar hacia un modelo donde los estudiantes sean protagonistas en la construcción del conocimiento? ¿cómo desarrollar a los maestros para que pasen a ser facilitadores en el proceso que lleva a los alumnos a aprender a aprender, a resolver problemas, a clasificar información, a trabajar de manera colaborativa y por proyectos? ¿cómo convertir las aulas en verdaderos laboratorios de innovación? ¿cómo transitar del modelo pedagógico homogéneo, donde los saberes los imparte el maestro a todos sus alumnos por igual, a uno heterogéneo, que respete la diversidad de intereses, ritmos de aprendizaje, talentos, y sueños de cada alumno? (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 3)

Este modelo pedagógico que apela a la singularidad en términos de la autonomía de cada estudiante para gestionar su formación, vuelve a los sujetos más dependientes de sus propios recursos en los procesos de aprendizaje y, paralelamente, deja de poner el foco en las desiguales condiciones de partida de los diferentes grupos sociales para apropiarse y gestionar estos saberes. La idea de involucrar a los sectores vulnerados en estas modalidades de enseñanza como modo de garantizar su derecho al aprendizaje deja de reparar en la situación de desventaja en la que se podrían encontrar respecto de aquellos grupos cuyos capitales económicos, sociales y culturales les permitirían gestionar de un modo más exitoso los recorridos propuestos. De esta forma, el enfoque pedagógico sugerido termina reforzando las desigualdades existentes.

A su vez, estas formas de entender las prácticas de enseñanza desdibujan la naturaleza política y colectiva propia del trabajo pedagógico y de todo proceso de construcción de conocimientos, al proponer aprendizajes neutrales que serían alcanzados por cada estudiante en función de sus propias necesidades e intereses y en base a las herramientas puestas a disposición por los docentes “facilitadores”. Desde esta pedagogía uno a uno que supone una relación *vis a vis* entre docente y alumno y entre alumno y saberes (Armella y Grinberg, 2018), se deja de reparar, entonces, en el carácter negociado y disputado de la definición de los contenidos y orientaciones que asume la tarea docente.

Quienes ponen en práctica este modelo de enseñanza son los docentes con cualidades de liderazgo. De ahí que el liderazgo educativo se convierte en otra de las estrategias que cobra centralidad, entre las formuladas por las organizaciones estudiadas, para garantizar el derecho a aprendizajes de calidad para todos⁶⁷. Así, por ejemplo, desde Enseñá por Argentina se enuncia:

La calidad educativa sigue siendo un enorme desafío para la Argentina y todo parece indicar que la brecha en el aprendizaje entre chicos de comunidades con más y menos recursos económicos tiende a expandirse. El sistema se retroalimenta de injusticia y las desigualdades son cada vez más desalentadoras. Sin embargo, lejos de caer en la desesperanza Enseñá por Argentina intenta ser una escuela de líderes sociales que forma y nuclea a aquellos que tienen el potencial de cambiar esta situación (Enseñá por Argentina, 2015, p. 1)

⁶⁷ El liderazgo como estrategia de intervención sobre la desigualdad educativa, será analizado con mayor profundidad en el próximo apartado.

Como analizaremos con mayor profundidad en el próximo apartado, la perspectiva sobre el liderazgo educativo presenta al compromiso, la voluntad y la motivación de los docentes como elementos centrales de la posibilidad de una transformación educativa. Se trata de un enfoque desde el cual el abordaje sobre la desigualdad y la exclusión educativa queda reducido a cuestiones motivacionales y en donde el docente, a partir de sus prácticas de liderazgo, se convierte en factor determinante del rendimiento escolar, asumiendo la responsabilidad por el cumplimiento del derecho al aprendizaje.

Por último, junto a la definición de la educación como variable estructurante de las posiciones sociales y al tipo de estrategias propuestas para garantizar el derecho a aprendizajes de calidad, otra lectura sectorial sobre la desigualdad educativa que hemos podido reconocer entre las organizaciones estudiadas es aquella en la que se toman los factores propiamente escolares como elementos explicativos determinantes de los niveles de exclusión, abandono, repitencia y bajos logros de aprendizaje, sin reparar en las condiciones sociales de producción de estos procesos. Desde estos enfoques, el fracaso escolar y los bajos resultados educativos que se observan entre los sectores en condiciones de vulnerabilidad pueden explicarse por la devaluada oferta de la que son destinatarios. Esta mirada queda reflejada, por ejemplo, entre los supuestos de la “teoría del cambio” que fundamenta al Programa de Liderazgo e Innovación Educativa de la Fundación Varkey, según los cuales:

Los factores en la escuela superan a los factores externos con respecto a influir en los resultados de aprendizaje de los alumnos y, a su vez, su comportamiento en la escuela y de asistencia. (Fundación Varkey, 2018a: p. 14)

Es mejorando la “calidad” de la oferta dirigida a estos sectores como podría alcanzarse la justicia educativa. En este sentido el presidente del Proyecto Educar 2050 expresaba en el diario La Nación:

El derecho de aprender que nuestros sabios constitucionalistas supieron concebir justamente consiste en desterrar diferencias y privilegios, es para todos por igual. Ellos forjaron un concepto: educar es no discriminar. Por eso es que la educación básica y obligatoria de nuestras leyes es una herramienta de equidad y, remarquémoslo, no puede ser de mala calidad para los que socioeconómicamente están mal y ser de mejor calidad para los que están bien. No, justamente debiera ser al revés: los mejores recursos para quienes menos tienen. Pero esto no ocurre en nuestro país. La realidad indica que estamos muy lejos de lograr equidad educativa: nueve de cada 10 alumnos de escuelas

más desfavorecidas no pueden resolver un ejercicio simple de matemáticas y seis de 10 no comprenden lo que leen. (31 de agosto de 2018)

Si bien existe aquí un reconocimiento de la existencia de una oferta educativa fragmentada y desigual según sectores sociales y la propuesta de revertir estas disparidades constituye un avance hacia el achicamiento de las brechas educativas, entender que la justicia educativa para los sectores vulnerados pueda alcanzarse simplemente con más y mejor educación, es decir, operando sólo sobre variables propiamente escolares, convierte a la oferta educativa en una esfera independiente de las condiciones sociales en las que se inscribe. La investigación académica ha señalado cómo la organización del sistema y los factores propiamente escolares y pedagógicos intervienen en la producción de la desigualdad educativa; incluso ha mostrado la heterogeneidad de situaciones y posiciones que caracterizan a los procesos de escolarización de los sectores en condiciones de vulnerabilidad, señalando cómo las instituciones educativas que atienden a estos sectores también pueden habilitar otros horizontes y brindar una educación de calidad (Redondo y Thisted, 1999, citado en Vassiliades, 2012; Vassiliades, 2012). Estos estudios han reparado en los riesgos de adoptar un enfoque en el que el trabajo pedagógico en estas escuelas aparezca sobredeterminado por la pobreza, obturando las posibilidades de resignificar y transformar esta realidad. Sin embargo, sin caer en lecturas estructuralistas que inhabilitan los márgenes de acción de los sujetos, también se advierte que la dimensión escolar no puede leerse en forma autónoma y recortada de otras dimensiones sociales. Así, la incidencia del formato escolar, las prácticas de enseñanza, los saberes transmitidos y las percepciones de los docentes sobre sus estudiantes en la construcción de las desigualdades escolares, así como de la estructuración fragmentada de estos elementos al interior del sistema, cobra sentido en su vinculación con la desigual distribución de capital económico, cultural, social y simbólico entre los sectores sociales. Desde la perspectiva de las organizaciones estudiadas se trata de garantizar una calidad homogénea que posibilite una igualdad de oportunidades “sin discriminaciones” para todos los grupos, sin cuestionar la propia estructura jerárquica de las posiciones sociales que interviene en la producción de la desigualdad educativa. A su vez, según la mirada multidimensional e integral de derechos que adoptamos en esta tesis, estos enfoques que autonomizan la dimensión escolar invisibilizan otras esferas de exclusión social que condicionan el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

En este aspecto retomamos aquella consideración metodológica advertida al inicio de esta tesis según la cual, si bien reconocemos que estas organizaciones no tienen a su alcance la posibilidad de intervenir sobre las múltiples dimensiones de la vida social, lo que podría estar explicando

su focalización en los aspectos propiamente pedagógicos que intervienen en la desigualdad educativa, en la medida en que estas instituciones se proponen incidir en la agenda y orientación de las políticas educativas, sus discursos también son reveladores de las variables que consideran en sus demandas al Estado para el efectivo cumplimiento del derecho al aprendizaje para todos.

Cabe aquí aclarar que algunos documentos elaborados por especialistas del campo educativo para el Proyecto Educar 2050, sí introducen perspectivas que dan cuenta de las relaciones de poder y de expulsión estructural que explican la desigualdad educativa:

Desde mediados del Siglo XX se demostró que la propuesta pedagógica de la escuela moderna discrimina a favor de los sectores más educados. Esta discriminación resulta de someter a todos los niños por igual a una propuesta que se transmite a través de un código lingüístico complejo, cercano y amigable para aquellos que vienen de familias y frecuentan a personas escolarizadas, y extraño y dificultoso para aquellos que están más distanciados de ese mundo socio-cultural. Por eso avanzar en una propuesta más equitativa exige intervenir el modelo pedagógico y desactivar este dispositivo (Tiramonti, 2015; 2016). La exclusión, los peores resultados para los más pobres, es en parte consecuencia de este modelo pedagógico, y consecuencia de cómo está organizado el servicio educativo. Para avanzar hacia una escuela más equitativa debemos actuar entonces tanto sobre el corazón del proceso de enseñanza-aprendizaje como sobre las formas en que esta propuesta se organiza en la vida diaria de la escuela. (Aguerrondo y Tiramonti. 2016, p.26)

De este modo, una vez más, en el caso del Proyecto Educar 2050 es posible observar perspectivas más plurales e incluso en tensión. Sin embargo, estos enfoques en los que se reconoce el reparto desigual de los poderes y recursos entre sectores y la *violencia simbólica* que subyace a la cultura escolar desde la cual se revelan las relaciones de fuerza y dominación que existen entre grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1981), resultan relativamente marginales en la discursividad construida por las autoridades de la organización.

En definitiva, y más allá de los matices que introducen las diferentes voces al interior de algunas de estas organizaciones, en los tres casos la llave para mejorar las desigualdades educativas las encuentran fundamentalmente en propuestas pedagógicas que individualizan los procesos de aprendizaje, ponen el foco en la voluntad de los actores como factor privilegiado para garantizar el derecho al aprendizaje y, bajo estas lógicas, tienden a invisibilizar las condiciones sociales, materiales y simbólicas, en las que dichos aprendizajes tienen lugar.

Recapitulando lo presentado en este apartado en el que nos centramos sobre los sentidos contruidos en torno a la desigualdad educativa, es posible observar que, con relación a las dimensiones consideradas como expresión de aquella desigualdad, las tres organizaciones reconocen jerarquizaciones al interior del sistema que no se reducen al acceso y que son entendidas como resultado de una calidad desigual, a la vez que preocupan en términos de su impacto en la calidad de los aprendizajes. El fin último de la justicia educativa lo constituye la posibilidad de garantizar aprendizajes de calidad para todos los sectores sociales y, en esta dirección, se evidencia un desplazamiento de la noción del derecho a la educación por la del derecho al aprendizaje, entendido en términos de las competencias básicas de cálculo, lectura y escritura medidas por evaluaciones estandarizadas así como de ciertas habilidades socioemocionales demandadas en el siglo XXI. Con relación a estas últimas, hemos visto que su definición denota la construcción de un tipo de sujeto pedagógico autónomo en la construcción de sus aprendizajes, capaz de autorregular sus emociones y adaptado a las características del mercado del capitalismo global.

En cuanto a las causas y estrategias propuestas para intervenir sobre la desigualdad educativa, si bien en los diagnósticos elaborados por estas organizaciones hay un reconocimiento de las condiciones sociales y estructurales que intervienen en su producción, dicho reconocimiento en cierto modo resulta negado a partir de las acciones propuestas para revertirla. Estas acciones se centran fundamentalmente en un modelo pedagógico que individualiza los procesos de aprendizaje y que reduce la práctica educativa a cuestiones de orden motivacional, ubicando a los docentes, directivos y sus capacidades de liderazgo como factores determinantes del rendimiento y la desigualdad educativa. De este modo, no sólo se advierte una lectura individualizante sobre la desigualdad social - tal como hemos analizado en el apartado anterior - sino también sobre la propia práctica pedagógica.

Por otra parte, si bien desde estos enfoques se sostiene que todos los estudiantes tienen el “potencial” de lograr el éxito escolar, ubicando el origen del fracaso en la propia propuesta pedagógica más que en los atributos de los estudiantes, en muchos de estos discursos la crítica construida en torno a la desactualización y al carácter homogeneizante del modelo educativo, - como variables explicativas de aquel fracaso - se centra en el reconocimiento de la diversidad de “comunidades” y estudiantes pero sin develar los rasgos selectivos del sistema ni poner en cuestión las relaciones de fuerza que subyacen al orden social. De lo que se trata es de mejorar la calidad de la oferta dirigida a los grupos más vulnerados actualizando, innovando y respetando las diferencias.

Por último, hemos señalado que el acento puesto en el acceso a aprendizajes de calidad a partir de intervenciones recortadas de los contextos sociales y económico-productivos que caracterizan a los territorios, desatiende factores que socavan las posibilidades efectivas para el ejercicio del derecho educación, a la vez que los problemas de integración social de estos sectores en términos de las múltiples dinámicas de segregación que se producen dentro y fuera del sistema. De este modo se sostienen y demandan propuestas de reforma que revelan un enfoque sectorial y reduccionista sobre la desigualdad educativa. Estos enfoques se alejan de la mirada relacional y multidimensional que adoptamos en esta tesis, según la cual el reconocimiento de los factores propiamente escolares que intervienen en las trayectorias y resultados educativos no deja de reparar en las condiciones sociales que intervienen en su producción.

4.4. “Para cambiar el statu quo de los niños necesitamos liderazgo”: el liderazgo como respuesta frente a los problemas educativos

Desde las lecturas analizadas, que proponen combatir la pobreza a partir de la mejora en los logros educativos y que aspiran alcanzar aquella mejora a partir de variables pedagógicas centradas fundamentalmente en la voluntad individual y la autogestión de los aprendizajes, el trabajo de docentes y directivos “líderes” resulta un elemento privilegiado de la reforma educativa y social. Es por ello que en este apartado nos detendremos en el análisis de la noción de “liderazgo” en tanto estrategia propuesta por las organizaciones estudiadas para intervenir sobre la desigualdad educativa, reparando en los rasgos que asumen los sujetos que ejercen esta función.

“¿Quiénes son los que realmente pueden cambiar un sistema? ¿Quiénes son los que en la historia, quiénes son los que en los libros, quiénes son los que en las charlas TED, quiénes vemos que están desafiando este status quo?”, se pregunta el ex presidente de Enseñar por Argentina en una charla llevada a cabo en 2015 y responde:

Y si uno ve, hay distintas formas, períodos, tiempos, movimientos, pero hay una característica común y es el liderazgo. Son personas con mucho liderazgo que conocen de primera mano qué es lo que está pasando para entender qué es lo que quieren que cambie. Y después tienen la perseverancia, la resiliencia, la vocación, la visión o una mezcla de todas ellas, para hacer que esos cambios sucedan. Entonces empezamos a pensar qué necesitamos para que eso cambie. Necesitamos líderes. Necesitamos gente

comprometida, con liderazgos fuertes, que conozcan lo que pasa en educación para poder promover esos cambios o esas preguntas que todavía ni siquiera están puestas sobre la mesa (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 13m34s)

En el caso de Enseñá por Argentina, la propia propuesta apela a la convocatoria y reclutamiento de individuos líderes como mecanismo para contribuir a la reforma educativa y social. Enmarcados en el paradigma enunciado por Teach for All según el cual “para cambiar el statu quo de los niños necesitamos liderazgo” (Teach for All, s.f.-b), Enseñá por Argentina se define a sí misma como “parte de un movimiento global dedicado a terminar con la inequidad social a través de la calidad y el liderazgo educativo” (Enseñá por Argentina, s.f.-a). En este sentido, comparte con las otras organizaciones que forman parte de aquella red global el propósito de “reclutar y seleccionar un número significativo de los líderes más prometedores del país de diversos orígenes, disciplinas académicas e intereses profesionales, que demuestren los valores y las capacidades para impactar positivamente en los resultados holísticos de los estudiantes en comunidades marginadas y se conviertan en líderes de por vida que trabajen con otros para lograr logros sistémicos” (Teach for All, s.f.-c). Así, en un extremo, el modelo propuesto por esta fundación se sostiene en la idea de que personas sin formación específica en pedagogía pero con buen rendimiento académico pueden desempeñarse como docentes necesitando simplemente un entrenamiento de corto plazo en liderazgo y el compromiso y la vocación para lograr buenos resultados con estudiantes en condición de pobreza, por lo que no es necesario un largo proceso de capacitación (Feldfeber *et al.*, 2019; Friedrich, 2016)⁶⁸. De este modo, los rasgos fundamentales para el ejercicio de la docencia estarían dados por las cualidades personales para actuar como líder antes que por el dominio de un saber específico vinculado con la enseñanza. (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020), tal como puede observarse en una de las convocatorias abiertas para la postulación al proceso de selección de PExAs:

En cada una de estas instancias [de selección], medimos y evaluamos ciertas competencias y mentalidades que consideramos fundamentales para asegurar que las y los PExAs tengan un desempeño exitoso en el Programa, logren un impacto positivo en sus estudiantes y se transformen en agentes de cambio del sistema educativo. Algunas de las mentalidades y competencias que medimos en el proceso de selección son

⁶⁸ Si bien los materiales de capacitación utilizados por esta fundación no se encuentran publicados en las fuentes tomadas como referencia para esta tesis, en la investigación sobre Enseñá por Argentina desarrollada por Daniel Friedrich se detallan los módulos en que se organiza el “Cuadernillo de Formación” entregado a los PExAs. Ellos son: “Planificando con una visión”, “Liderazgo en la enseñanza y en la gestión del aula” y “Evaluación permanente y mejora continua” (Friedrich, 2014, p. 311).

compromiso con la educación, altas expectativas para sus estudiantes, respeto por la diversidad, liderazgo, perseverancia, pensamiento crítico, habilidades de motivación y comunicación, organización y planificación, y apertura al feedback. (Enseñá por Argentina, 22 de febrero de 2022)

Desde el Proyecto Educar 2050, si bien en algunos documentos - fundamentalmente aquellos elaborados con la participación de especialistas del campo educativo - se reconocen las condiciones estructurales, materiales y culturales, que intervienen en la producción de la desigualdad educativa, las líneas de acción propuestas por la asociación así como los enunciados sostenidos por sus principales autoridades señalan a la adquisición de capacidades de liderazgo por parte de docentes y directivos como una de las vías privilegiadas para mejorar los resultados educativos de los estudiantes. En este sentido, la ex directora ejecutiva del Proyecto Educar 2050 expresaba:

Luego de dos décadas de investigaciones diversas, hay consenso en que luego de la práctica del docente en el aula son los directores y líderes escolares quienes representan la segunda variable de mayor influencia para lograr mejorar aprendizajes en los alumnos. (Blanco, 7 de julio de 2016)

... la calidad de un sistema educativo pone a la escuela en el centro de los procesos de mejora escolar, y los estudios demuestran que toda buena escuela está conducida por líderes efectivos. (Blanco, 7 de julio de 2016)

También desde la Fundación Varkey la noción de liderazgo resulta central entre las estrategias propuestas para abordar los problemas educativos:

Desde Fundación Varkey promovemos el liderazgo educativo como pieza fundamental para transformar la realidad (Fundación Varkey, s.f.-a)

Estamos transformando la educación a través del liderazgo docente (Fundación Varkey, s.f.)

De hecho, para el caso del PLIE, en el informe “Evaluación de resultados intermedios” del programa se menciona que “el principio central del programa es que el sistema educativo argentino sólo puede transformarse para proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos si se fortalece el liderazgo escolar” (Fundación Varkey, 2018a, p. 13). Partiendo de

esta premisa, sus módulos de capacitación se centran en la formación para el desarrollo de habilidades y prácticas de liderazgo⁶⁹.

Como vemos, en los tres casos analizados la idea de liderazgo se presenta como elemento clave de la mejora educativa, por lo que se aspira a desarrollar estas cualidades como parte de los rasgos personales de los docentes y equipos directivos. De este modo, docentes y directores aparecen como “agentes del cambio”, protagonistas de la transformación que conduce a cerrar las brechas educativas.

Esta concepción aparece, por ejemplo, en las líneas de trabajo y slogans de la Fundación Varkey en las que abundan referencias hacia ellos como actores que encarnan la transformación de la educación e incluso del mundo social. Los nombres de los foros organizados por la fundación como “¿Quién está cambiando el mundo?”⁷⁰ o de libros como “50 docentes que están transformando Latinoamérica” (Baliña y Porres, 2022)⁷¹ colocan en los docentes la capacidad y responsabilidad por alcanzar aquella transformación. En el extremo, la propia lógica de premiar “a un docente extraordinario y comprometido que haya alcanzado un impacto inspirador en su escuela y en su comunidad” (Fundación Varkey, s.f.-c) da cuenta de un enfoque puesto en el reconocimiento de las capacidades individuales de los docentes como motores de la transformación del sistema educativo y del mundo social. Un enfoque que incluso, en este caso, promueve una lógica competitiva como principio ordenador de la reforma educativa mentada⁷².

Desde el Proyecto Educar 2050 también se sostiene que “los docentes son agentes de cambio y cumplen un rol fundamental para que los estudiantes desarrollen aprendizajes de calidad que les sirvan como herramientas a lo largo de su vida” (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 3), mientras que desde Enseñá por Argentina se enuncia que a partir del trabajo de los PExAs se busca “lograr un impacto positivo en las y los estudiantes y sus comunidades y promover la transformación de un sistema que asegure equidad educativa” y que cada uno de estos

⁶⁹ Según se describe en el informe “Evaluación de resultados intermedios: presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa”, los seis módulos de capacitación del programa eran: 1) Liderazgo educativo para el desarrollo organizacional y escolar; 2) Gestión de la integración tecnológica; 3) Liderar y gestionar el aprendizaje, la creatividad y la innovación curricular; 4) Liderazgo para garantizar la calidad y mejorar el desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 5) Liderar y desarrollar las relaciones en una comunidad educativa; 6) Desarrollo profesional de maestros líderes (Fundación Varkey, 2018a, p. 10)

⁷⁰ Lema que tomó el Global Education & Skills Forum del año 2019.

⁷¹ El libro escrito por Juan Pablo Baliña y Agustín Porres recoge las experiencias de docentes que han sido seleccionados por la Fundación Varkey en el marco del Global Teacher Prize. Según la fundación, la publicación “reúne las historias transformadoras de grandes docentes que desde sus aulas están marcando la diferencia” (Fundación Varkey, s.f.-g).

⁷² Junto a la premiación del docente ganador, cada año se elabora el ranking del “top 50” y el “top 10” de los mejores docentes presentados al concurso.

profesionales “está profundamente comprometido con la realidad educativa y preparado para liderar colectivamente el cambio sistémico que se necesita para disminuir la inequidad” (Enseñá por Argentina, s.f.-g).

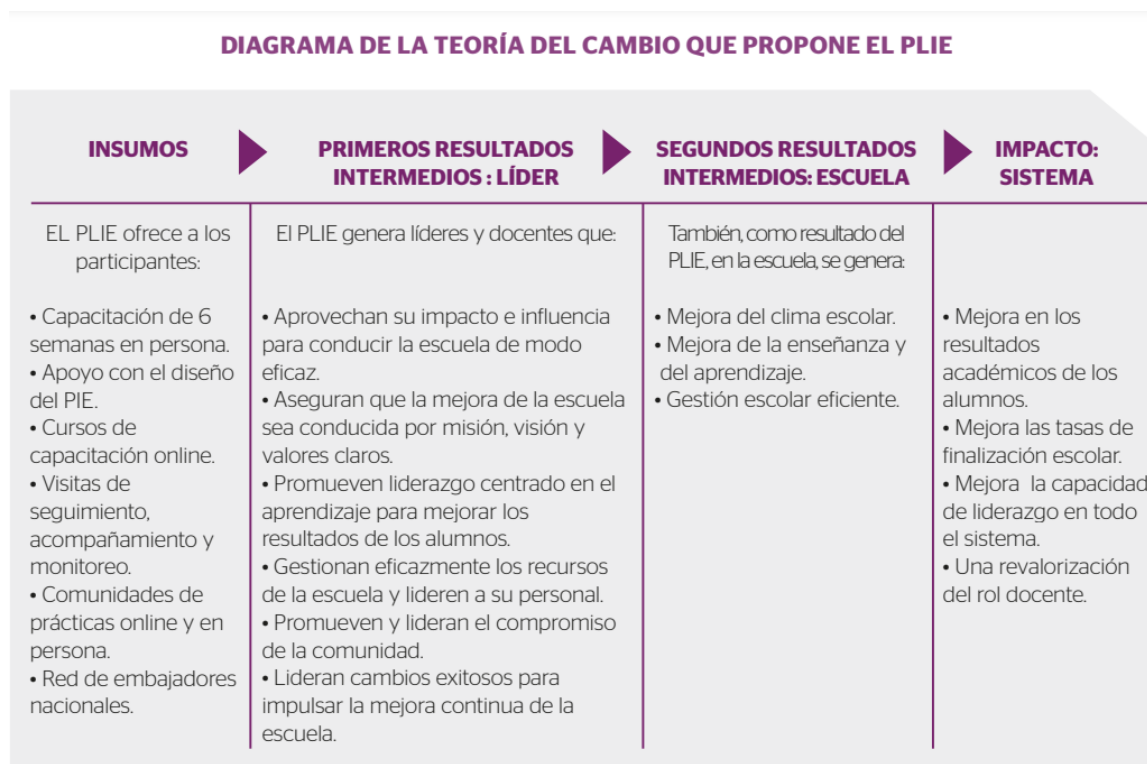
Docentes y directivos se tornan actores privilegiados de la reforma escolar, contribuyendo así a la justicia educativa y, por esta vía, a la justicia social. De este modo, la transformación del sistema y la mejora de la calidad educativa parten de una responsabilidad individual cuyo resultado, en tanto sumatoria de voluntades y acciones individuales, se traduce en un cambio sistémico. Según estos enfoques, la desigualdad social y educativa parecería poder resolverse en el plano individual y relacional, más allá de los niveles estructurales y globales en los que aquella se produce (Reygadas, 2008), por lo que - una vez más - las condiciones sociales y estructurales de producción del orden social resultan invisibilizadas. Se trata de impulsar un cambio social que se inicia en las aulas a partir de docentes que, transformando la educación, logran transformar la realidad, tal como lo expresa el ex director académico de la Fundación Varkey en diferentes videos institucionales de la institución:

... este encuentro buscó reunir a todos los actores de la sociedad para empujar la educación, para transformar las escuelas. Porque estamos convencidos de que en el valor de cada persona que quiere lograr mejores aprendizajes en los chicos y los estudiantes está la posibilidad cierta de transformar este mundo, de transformar la educación y mejorar la sociedad. (Fundación Varkey, 10 de septiembre de 2019, 0m36s).

Nuestro programa está centrado en las escuelas y eso implica una transformación de abajo hacia arriba, es decir, escuelas que logran repensarse y a partir de sus experiencias ir transformándose y juntas crear comunidades que permitan la transformación del sistema (Fundación Varkey, 11 de diciembre de 2018, 1m15s).

La “teoría del cambio” que la Fundación Varkey propone como paradigma teórico para orientar las acciones del PLIE expresa esta idea de “efecto derrame”, en tanto se espera que a partir del trabajo con los docentes y directivos sobre sus capacidades de liderazgo e innovación haya un impacto en la escuela, los aprendizajes de los alumnos y en la propia comunidad. Lo que el sistema necesita es capacitar a algunos de sus docentes y directivos en habilidades de liderazgo para que conduzcan en forma “eficiente” sus instituciones, transfieran estas capacidades a otros docentes bajo un “liderazgo distribuido” y conformen “comunidades de aprendizaje”, alcanzando en forma secuencial a todo el sistema y, de este modo, impactando en los resultados

de los aprendizajes de los estudiantes y en las tasas de finalización escolar del sistema en su conjunto (Fundación Varkey, 2018a). En la siguiente figura publicada en el informe “Evaluación de resultados intermedios: presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa” (2018a, p. 13) , la Fundación Varkey describe los supuestos de este modelo:



Siguiendo esta secuencia, entonces, la capacitación de los directivos resulta central para la transformación del sistema:

FVA [Fundación Varkey Argentina] interviene en la capacitación de directivos con la intención de que se conviertan en agentes de cambio con perfil de líderes innovadores en sus instituciones, considerando esta intervención como parte de un proceso orientado a generar un derrame sobre los docentes y un impacto sobre los alumnos y el sistema educativo en general. (Fundación Varkey, 2018a, p. 15)

Por su parte, las autoridades del Proyecto Educar 2050 también sostienen expresiones que hacen referencia a la idea de una transformación educativa como efecto de conjunto a partir de acciones individuales. Según la editorial escrita por la ex directora ejecutiva en el Anuario 2018 de la asociación:

Partir desde las experiencias micro para crear una acción colectiva que impacte a nivel del sistema, es lo que nos impulsa y lo que, especialmente este año, nos ha marcado. Según la teoría de los 6 grados de separación, cualquier habitante de la Tierra puede estar conectado con cualquier otra persona del planeta, a través de una cadena de conocidos que no tiene más de cinco intermediarios ¿Y si actuáramos según esta premisa? ¿Y si ese intercambio fuera en código de educación? Si así fuera, juntos podríamos movilizar el sistema educativo, hacer posible el derecho básico a una educación con inclusión, equidad, y aprendizajes relevantes. (Proyecto Educar 2050, 2018, p. 4)

En el caso de Enseñá por Argentina, la representación del cambio como resultado de la suma de intervenciones individuales se construye desde la noción de “liderazgo colectivo”, en tanto articulación en red que conduce a la equidad social y educativa:

Sabemos que la inequidad puede detenerse. Se logra impulsando el liderazgo colectivo necesario para asegurar que todos los chicos y chicas tienen la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial. Grandes profesores y líderes son la clave. Es por eso que somos un movimiento que convoca a jóvenes profesionales del país para enseñar a chicos que viven en contextos de vulnerabilidad para que, trabajando con otros dentro y fuera de la educación, se comprometan en asegurar que todos ellos tengan la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial (Enseñá por Argentina, 2017b, p. 1)

En realidad lo que queremos con esto es formar una red de personas que tienen experiencia en común, que saben lo que está en juego para los chicos. Y nos imaginamos, soñamos, que en 5, 10 o 20 años van a haber miles de profesionales jóvenes que hicieron este programa y que ya no son tan jóvenes y desde su lugar van a estar trabajando por la educación, trabajando para que esta injusticia que hoy afecta a los chicos que hoy están y viven en los contextos más vulnerables haya sido parte de nuestra historia y no sea parte de nuestro presente y mucho menos de nuestro futuro. (Premio Abanderados, 3 de noviembre de 2016, [discurso de Oscar Ghillione], 2m09s)

La justicia educativa y social se inicia a partir de lo que sucede en las aulas, pero aquí no sólo entendidas como espacios para la transformación de los aprendizajes de los estudiantes de grupos vulnerados como plataforma para la movilidad social - o, mejor dicho, para la concreción de “sus proyectos de vida”- sino también como contextos que habilitan el acercamiento de los líderes a las problemáticas educativas y sociales de estos sectores, lo cual

les permite completar su formación en liderazgo a partir de una mirada contextualizada sobre la inequidad social:

La Red Alumni busca generar un cambio sistémico que contribuya a lograr la justicia y la equidad educativa en nuestro país. Es a partir de la experiencia en el aula y en colaboración con otras personas y organizaciones, donde los Alumni fundan su compromiso y liderazgo a largo plazo, en base a una comprensión contextualizada de los desafíos que enfrentan los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Su acción es parte de un movimiento nacional y global que trasciende a Enseñá por Argentina en la construcción colectiva de mayores y mejores oportunidades para los niños, las niñas y los jóvenes de nuestro país. (Enseñá por Argentina, s.f.-e)

Si bien en el discurso de esta fundación aparece la noción de un “liderazgo colectivo” que alude a una red o comunidad de líderes con ideas y valores afines, la convocatoria apela a la participación individual y al poder de cada uno de los sujetos para transformar la realidad. Son los sujetos y sus acciones individuales los motores de la justicia social y educativa, tal como se observa en estas convocatorias:

Yo tengo cuatro hijos (...) Y si ellos representaran a la Argentina, dos de ellos serían pobres y dos de ellos no terminarían la escuela. Y yo vuelvo todos los días a casa, a la noche, después de trabajar y los miro a los cuatro y ¿saben qué?, no puedo elegir a dos para no darles de comer y no puedo elegir a otros dos para que no vayan a la escuela. Eso es lo que a muchos nos pone en un camino de mucha urgencia para cambiar y dar más oportunidades. ¿Saben quién tiene la respuesta? Vos. Vos tenés la respuesta, vos podés en este momento hacer una diferencia. Podes hacerlo desde Enseñá por Argentina o desde cualquiera de estas organizaciones y otras que tanto conocemos pero en definitiva, vos tenes esa oportunidad cada día. Aprovechala. (Enseñá por Argentina, 13 de diciembre de 2016, [discurso de Oscar Ghillione], 3m10s).



Imagen capturada de un video institucional publicado en Enseñá por Argentina, s.f.-d

La especificidad de la propuesta de Enseñá por Argentina es que no sólo apela a la construcción de un liderazgo docente sino de líderes sociales que a partir de sus acciones y espacios de desempeño profesional contribuyan a edificar un “liderazgo colectivo”, en tanto suma de liderazgos individuales articulados en red, y así a promover mayores niveles de justicia social. En el tipo ideal, el compromiso y la sumatoria de un mayor número de voluntades potenciarían este tipo de liderazgo colectivo que haría innecesaria la existencia de OSC. “¿Cómo hacemos para no sólo incidir en una comunidad o una escuela sino eventualmente en un sistema? ¿Cómo hacemos para que en algún momento esta acción que nosotros llevamos adelante no sea necesaria, porque ya estamos tan bien que las ONGs o las fundaciones o los grupos no tengan sentido?”, se pregunta Oscar Ghillione en una charla brindada en 2015 y encuentra la respuesta en la construcción de liderazgos (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 12m58s).

Tal como hemos señalado, entendemos que, en su conjunto, estas miradas que le otorgan a los docentes y directivos un papel primordial en la transformación del sistema encierran un enfoque que invisibiliza las dimensiones estructurales e individualiza los procesos sociales involucrados en los resultados educativos, tales como las condiciones materiales de existencia, la desigual distribución de capitales entre instituciones, docentes y familias de diferentes sectores sociales, la configuración de circuitos educativos diferenciados, la matriz selectiva del sistema. A su vez, en la medida en que los individuos se vuelven responsables de la mejora de la calidad y equidad educativa, se desdibuja el rol del Estado en la garantía del derecho a la educación. En este sentido, la idea de que “cada niño *merece* un gran maestro”⁷³ - tal como se sostiene desde la

⁷³ La cursiva es nuestra.

Fundación Varkey - se aleja de la concepción de un sujeto pedagógico como titular de derechos, la cual supone la exigibilidad de su efectivo cumplimiento frente al Estado. Para “merecer” una oportunidad es necesario ofrecer algo a cambio y encontrar voluntades dispuestas a concretarlo. Así, en cuanto a los modos de concebir a los destinatarios de las intervenciones propuestas, lejos de construir sujetos de derecho, este tipo de perspectivas centradas en la opción personal por la ayuda y la mejora educativa, construyen beneficiarios objeto de acciones individuales discrecionales basadas en las buenas intenciones y en relaciones de tutela y dependencia de aquellas voluntades.

Entra aquí en juego un rasgo común que aparece en los discursos sostenidos desde las tres OSC y es la idea de la “voluntad” como motor de la justicia social y educativa y como rasgo central del liderazgo al que se aspira. Así, la desigual calidad educativa resulta de docentes indiferentes o poco comprometidos que fomentan estudiantes poco motivados, de modo que la voluntad de cambiar esta situación encierra la posibilidad de transformarla. De este modo, si bien - como hemos visto - en los diagnósticos o reflexiones sobre las causas de la exclusión educativa se reconocen las condiciones sociales de producción de los aprendizajes, estos discursos centrados en la voluntad de los líderes educativos y en la motivación de los estudiantes para aprender convierten a la desigualdad educativa en un problema de orden motivacional. Al respecto resulta elocuente una presentación del presidente de Enseñá por Argentina hasta 2017 en la que contrapone a las “historias de verdad” - en referencia a las condiciones materiales de existencia de los sectores vulnerados - “historias de esperanza” y se pregunta:

¿Qué pasaría si mucha de esa gente que tiene talento, que es capaz de cambiar las cosas, se involucrara con la educación, pusiera los pies en el barro, en lo cotidiano, en las aulas, tuviera olor a aulas y supiera lo que se necesita para cambiar las historias de verdad en historias de esperanza? (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 25m45s)

Las “historias de verdad” que constituyen las condiciones sociales de producción de los aprendizajes pueden ser superadas con “historias de esperanza” que expresan cómo es posible transformar las trayectorias educativas y sociales de los sujetos a partir de la intervención de líderes inspiracionales que tienen la voluntad y el compromiso para involucrarse y llevarlo a cabo. Por su parte, testimonios de los propios PExAs también reflejan esta centralidad puesta en la voluntad y la motivación:

A través de las herramientas que conocí y trabajé en ExA logré transformar mis debilidades en fortalezas. Creo que soy capaz de lograr todo lo que me proponga y contagio esta convicción a mis estudiantes. (Enseñá por Argentina, 2017a, p. 23)

El razonamiento parte del reconocimiento de que todos los individuos tienen la capacidad de aprender pero que lo que ocurre es que no tienen la suficiente motivación⁷⁴. De ahí se derivan los márgenes de acción que poseen los líderes inspiracionales para forjar trayectorias educativas exitosas y, por consiguiente, la voluntad y el compromiso de los sujetos para involucrarse en el trabajo de mejora de la calidad educativa como ejes centrales de la transformación y como rasgos esenciales del liderazgo que se busca promover. Son los jóvenes “comprometidos”, con “ganas” y “pasión”, la mejor solución a las desigualdades del sistema.

Desde la Fundación Varkey el foco puesto en la voluntad de los docentes para transformar el sistema se asocia a la necesidad de fomentar el reconocimiento y la confianza hacia su labor como modo de promover la motivación requerida para avanzar hacia el cambio educativo. Así, el director regional de la fundación para América Latina expresaba que “los docentes tienen que estar motivados e inspirados, y ser reconocidos por la sociedad” y que “para que los cambios sucedan debemos generar confianza” (Porres, A., 2022: 169-170). Según él:

La profesión docente requiere mucho de esto, de motivarnos y de reenamorarnos con la misión que nos trajo la educación de que podemos superar los desafíos. Fundación Varkey. (Fundación Varkey, 25 de septiembre de 2020, 6m34s)

Esta motivación, que aquí también aparece como mecanismo central para alcanzar la mejora en la calidad y equidad educativa, se logra a partir de la confianza, el reconocimiento y la revalorización del oficio que resultan de la construcción de un perfil docente profesionalizado⁷⁵. Así, mejorar la calidad de la formación inicial, elevar los requisitos de entrada a las instituciones formadoras, desarrollar mecanismos de evaluación del desempeño docente, fortalecer las

⁷⁴ En este sentido, como hemos señalado en el apartado anterior, estas perspectivas se distancian de las lecturas que entienden al fracaso escolar como resultado de las capacidades de los propios alumnos.

⁷⁵ Ya durante la transformación educativa impulsada en la región en la década de los 90 había cobrado fuerza el discurso que también formó parte de las recomendaciones y orientaciones de los diferentes organismos internacionales para el campo educativo, que buscaba instalar nuevos modos de regulación de la formación y el trabajo docente interpelándolos como individuos libres que construyen su propia carrera y destino profesional (Feldfeber, 2007). Entre otras reformas, estos discursos ponían el acento en la necesidad de “profesionalizar” a los docentes a partir de la difusión de competencias específicas, la capacitación continua, la evaluación de su desempeño y su vinculación al salario docente. A su vez, de la mano de los principios de la *Nueva Gestión Pública* se proponía una idea de dirección escolar centrada en el liderazgo, la rendición de cuentas y la autonomía para administrar los recursos, evaluar el rendimiento del personal y promover proyectos institucionales de diverso orden.

capacidades de liderazgo y autonomía con rendición de cuentas, promover una formación continua y ofrecer “un salario competitivo en relación a otras profesiones de igual complejidad e importancia social (...) no solamente para atraer a buenos candidatos a la docencia sino también como afirmación del valor social, económico y político que la sociedad asigna a la docencia”, son algunas de las reformas que se proponen desde esta organización (Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, 2019a, p. 12). También sugieren implementar “un escalafón que considere tanto las evaluaciones en ejercicio como el crecimiento académico y el desempeño en la carrera así como en la especialidad y la sub-especialidad” (Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, 2019a, p. 12), entendiendo que a partir de estas transformaciones “la profesión docente podrá comenzar a demandar mejores salarios, más incentivos y más tiempo del día escolar para investigar, estudiar e innovar”, redundando en la motivación de los docentes (Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, 2019a, p. 14).

Por último, en el caso del Proyecto Educar 2050, también se entiende que la voluntad, la motivación y el compromiso de los docentes y directivos constituyen rasgos centrales de la transformación educativa que se busca alcanzar; y que estos rasgos se generan con “reconocimiento” y “confianza” en ellos, entendida una vez más en términos de los principios de la profesionalización y la autonomía:

Este liderazgo requiere tiempo y confianza. Un directivo de escuela necesita cierta autonomía para dirigir. Es difícil ser líder si no se puede designar a los integrantes del equipo propio y también lo es si el presupuesto le es ajeno. Pero pese a estas complicaciones y pese a las dificultades disciplinarias, de funciones multitareas, hay directores héroes y superhéroes en el país que merecen ser imitados. Un programa nacional que apoye, capacite y motive a los directivos de escuelas del país y que comience por los que tienen a su cargo las zonas más necesitadas contribuiría a la mejora docente y a su reconocimiento como llave indiscutible para la mejora de la educación argentina. (Álvarez Trongé, 24 de agosto de 2012)

Desde esta identificación de los directores y docentes como profesionales autónomos, motivados y comprometidos con su tarea, en una entrevista periodística realizada al presidente de la asociación, el mismo señala un contrapunto entre aquella identidad y el reconocimiento de los docentes como trabajadores de la educación organizados colectivamente:

Los docentes no solo enseñan. Deben ser protagonistas de la educación. Esta función requiere de iniciativa y liderazgo. Es absolutamente lógico que se agrupen en organizaciones que defienden su salario y sus derechos sociales pero también es lógico que sean autónomos y actúen en forma privada u organizada para su desarrollo como profesionales y para que interactúen con el Estado o con organismos internacionales relacionados con la educación. Si lo que los docentes pretenden es llegar a más alumnos deben organizarse y profesionalizar sus escuelas o grupos de acción para lograr ese acceso a las familias y a los mismos adolescentes, comunicándose por las vías que ellos utilizan, redes sociales, vías digitales y con programas de estudio revolucionarios que tengan al alumno en el centro de los objetivos (Leiva Seisdedos, 6 de enero de 2018)

El compromiso, la motivación, la voluntad de mejora son las condiciones para el cambio y los rasgos que definen a los líderes capaces de llevarlo a cabo. Estos atributos no sólo se logran con el reconocimiento, la confianza y la profesionalización de la carrera docente sino también apelando a la “pasión” y la “vocación” que debe tener todo educador. Así, la construcción del perfil de liderazgo propuesto articula elementos propios de la *Nueva Gestión Pública* con aquellos rasgos que históricamente han configurado las identidades más tradicionales sobre la docencia y la enseñanza como actividad vocacional, especie de sacerdocio laico y desinteresado (Tenti Fanfani, 2009). Estas y otras expresiones reflejan la alusión a los rasgos vocacionales y afectivos que todo líder docente debe poseer:

Enseñar a los alumnos desfavorecidos de manera efectiva requiere relaciones sólidas con los alumnos, un compromiso y la capacidad de enseñar a todos los alumnos, una pasión por la enseñanza y un amor genuino por los niños. (Varkey Foundation, s.f.-c)

Nuestra campaña #QuéMaestro continúa con fuerza. Te invito a que mires en nuestra web algunas entrevistas y videos a docentes excelentes. Ellos nos inspiran y emocionan, pero sobre todo, nos demuestran que no importa el contexto ni las condiciones para lograr, con creatividad y pasión, que los alumnos se interesen y aprendan. (Proyecto Educar 2050, julio de 2016)

Ser profesor es una vocación. Es responder a un llamado que se confirma con ese ardor en el alma que se siente entrando a cada clase. Ser profesor es un trabajo que demanda poner el cuerpo, la mente y el corazón en eso que se hace. (Ghillione, 2016, p. 14)

En el caso de Enseñá por Argentina que - según anuncia - “busca profesionales comprometidos con la problemática educativa del país, que tengan la pasión y las ganas de desarrollarse” (Enseñá por Argentina, s.f.-d), la apelación a sentimientos como la pasión y la idea de vocación adquieren una dimensión más amplia que excede el compromiso con la tarea de enseñar. Esto puede comprenderse a la luz de las particularidades de su proyecto (el cual no se encuentra dirigido a los docentes en especial sino que convoca a estudiantes universitarios en general para su participación en el programa) y de los vínculos de sus autoridades con la acción católica. Desde esta OSC se hace referencia a una forma de liderazgo no sólo “educativo” sino también “social”, basado en valores como la solidaridad, la ayuda y el compromiso con la justicia social. Tal como lo expresa el ex presidente de la fundación:

Uno realmente tiene una responsabilidad con eso que es y que aprende. En definitiva creo que uno no merece la oportunidades que tiene en la vida, las enormes oportunidades que tenemos en la vida si no somos capaces de luchar para que otros también las tengan. (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 11m14s)

... el [aprendizaje] más importante para mí, que da respuesta a esa primera pregunta de por qué hacemos lo que hacemos es este: lo hacemos porque es justo, punto, no hay remate. Lo hacemos porque es justo ¿Cuándo fue la última vez que hicieron algo porque era justo? No porque “me conviene”, no porque “es la única alternativa que tengo”, no porque es el mal menor. Porque es justo, porque es lo que hay que hacer. (Vistage Argentina, 19 de diciembre de 2017, 12m54s)

De este modo, Enseñá por Argentina expresa de forma elocuente la construcción de un tipo de liderazgo propuesto para intervenir sobre la desigualdad educativa que articula lógicas tecnocráticas centradas en la planificación, la medición y evaluación de resultados⁷⁶ con la apelación a componentes emotivos y a valores reeditados de la tradición de la caridad cristiana ligados al cuidado y la solidaridad con el prójimo, la opción por los pobres, la asistencia directa y a la idea de la enseñanza como una misión guiada por la entrega y la vocación. La docencia no es un mero trabajo u oficio por el que se recibe algo a cambio sino una tarea trascendente,

⁷⁶ Este tipo de lógicas se ven reflejadas, por ejemplo, en el principio compartido por todos los miembros de la red Teach for All de “perseguir un impacto medible en los resultados holísticos de los estudiantes en el aula y en la comunidad” (Teach for All, s.f.-c), en los preceptos del modelo de “Enseñanza como Liderazgo Colectivo” que incluyen la elaboración de “indicadores del desarrollo del liderazgo estudiantil” y de “un banco de evaluaciones que ayuden a medir y supervisar el progreso en estos resultados de liderazgo estudiantil” (Teach for All, s.f.-d, p. 2) y en los temas incluidos en módulos de capacitación de los PExAs tales como “Planificando con una visión”, “Liderazgo en la enseñanza y en la gestión del aula” y “Evaluación permanente y mejora continua” (Friedrich, 2014, p.311).

que requiere de docentes desinteresados, comprometidos y altruistas que siguen un llamado vocacional y poseen un sentido de justicia. En todo caso, la recompensa es el crecimiento profesional y personal del docente. En esta dirección, desde la OSC se enuncian expresiones como este testimonio de una PExA del programa recogido en un video institucional de la organización:

Y cuando hablo de educación no lo digo sólo de educación académica, es un valor que trasciende y que lo podemos ver todo el día, todos los días. Cuando llegás ahí y te tocan la puerta y es o Adrián o Natalia que vienen y traen el examen y dicen “profe, aprobé” y cuando eso pasa ya decís “bueno, listo”, te olvidás de todo, de los problemas que tenés en tu casa, de que te levantaste temprano, de que salís corriendo de ahí y tenés que hacer las compras, pagar los impuestos. Las caras de esos chicos, las caras de esos papás, que te caigan mensajes de WhatsApp de algunos diciendo “la de geografía me puso un 10, me puso un 10” y fue el mejor trabajo. Es una oportunidad única para crecer como profesional, desarrollarte como profesional y encima, como si eso fuese poco, motivás y ayudás a un montón de chicos. Todos podemos hacer algo por más chiquitito que sea. (Enseñá por Argentina, 31 de agosto de 2015, 0m22s)

En un artículo publicado por el Proyecto Educar 2050, el ex presidente de Enseñá por Argentina también apela a valores y a aspectos ligados a la emotividad para definir al docente ideal y a la tarea de enseñar:

Ser profesor es tener una buena clase y salir casi llorando de la escuela y querer contarle al mundo que lo que ayer parecía imposible hoy es el cimiento de lo que se sigue construyendo. (...) No empieza un día ni termina otro, es el cuerpo que vibra junto con el timbre y los ojos atentos de ese que suspira largo y dice: "tengo una pregunta". (Proyecto Educar 2050, 2016, p.14)

Ser profesor es no desesperar, no rendirse, es apretar el puño y seguir, es confiar y estar convencido del valor profundo de los sueños, de sus sueños. (Proyecto Educar 2050, 2016, p.14)

Y suma como rasgo vinculado al liderazgo la noción de “valentía” para involucrarse y perseguir la justicia. Una “valentía” entendida en términos del compromiso y la voluntad individual de los líderes como condición para transformar las trayectorias de los sujetos que viven en situación de vulnerabilidad:

Y si realmente queremos ser justos y dar respuesta a eso tenemos que ser valientes. Y yo veo a mis hijos, no me lo dicen así, pero los veo a los ojos y siento que me preguntan “papá, ¿qué tan valiente fuiste hoy?”. Bueno, un poco. Pero en serio, ¿querés cambiar las cosas? ¿Y qué tengo que hacer? Bueno, tenes que ser por ahí mil veces más valiente de lo que sos ahora. Como país, hoy, (...) tenemos la oportunidad de hacernos esta pregunta: ¿qué pasaría si fuéramos diez veces más valientes de lo que somos?, ¿cuántas historias como la de Zulema o la de Brian se multiplicarían distinto si fuéramos diez veces más valientes? Yo llego a casa y tengo a la liga de la justicia ahí esperándome: “¿papá, qué tan valiente fuiste hoy?” (Vistage Argentina, 19 de diciembre de 2017, 14m16s)

Se trata de un liderazgo solidario que alude al compromiso, la voluntad y valentía individuales, sin comprometer transformaciones en el modelo económico y en la distribución de la riqueza que conllevan a la producción de la desigualdad, de modo que en estos términos el orden social vigente no es puesto en cuestión.

Desde esta forma de liderazgo se apela, por un lado, a la participación en OSC en tanto compromiso cívico y modo de contribución al cambio social. A su vez, el compromiso y la participación social son presentados como opción de crecimiento y desarrollo personal:

Puede ser que estés a punto de recibirte. O tal vez estás buscando una experiencia distinta. Enseñá por Argentina es la puerta a una experiencia distinta, en la que buscamos que jóvenes como vos tengan un crecimiento personal y profesional. Es una oportunidad única para descubrir nuevas pasiones y colaborar con la educación de nuestro país. (Enseñá por Argentina, s.f.-d)

Mi experiencia en Enseñá por Argentina me hizo redescubrir cómo puedo aplicar la capacidad, los conocimientos y la pasión que traía conmigo para un fin particular, dar más que recibir. (...) A pesar de que no dé clases sobre Relaciones Internacionales espero poder transmitir la pasión por aprender que se ha despertado en mi paso por la universidad. Tengo ahora la oportunidad de aprender a fusionar distintas partes de mi persona, desde mis valores, mis ideas, mis capacidades y mis conocimientos para un fin colectivo mayor, para contribuir a otros, para contribuir al futuro. (Enseñá por Argentina, s.f.-d, [testimonio de un PExA])

Este tipo de solidaridad ligada al mundo de la vida privada, a la virtud individual de “hacer bien para estar uno mismo bien” (De Piero, 2020, p.130) y en la que la opción por ayudar a los otros

se asocia a una búsqueda y desarrollo personal, encierra las tendencias actuales al fortalecimiento de un nuevo individualismo. Así, bajo un paradigma en el que la acción solidaria es asumida como terapia o entretenimiento, la participación social puede ser leída como modo de “descubrir nuevas pasiones” y como una “aventura” individual, tal como lo expresa uno de los PExAs del programa:

Desde el momento mismo en que postulé para formar parte de Enseñá por Argentina, todo me sonaba a una aventura. Nada me era menos familiar que el contexto de una escuela secundaria y, sobre todo, verme a mí mismo asumiendo el rol de educador. Sin embargo, aquí estoy. (Enseñá por Argentina, s.f.-d)

Compromiso social, valentía, solidaridad, opción por los pobres, crecimiento personal y transformación del propio rumbo de vida, son ideas que convergen en un mismo discurso en el que el cambio social aparece liderado por individuos que se ven a sí mismos como agentes transformadores cuya fuerza de voluntad conducirá a un futuro con mayor justicia. En este sentido, este tipo de solidaridad individual que moviliza a los “líderes sociales y educativos” valora la inmediatez de la acción directa que se contrapone a las burocracias gubernamentales y las organizaciones políticas como vías para lograr el cambio deseado. Se apela así al ciudadano insatisfecho que busca un “cambio” pero que desconfía de la política y la burocracia estatal para lograrlo. El sentido de la “urgencia” de los cambios que aparece en los discursos de la fundación puede ser resuelto por el carácter inmediato de las acciones de los líderes que se involucran y trabajan en terreno, frente a la opacidad y la lentitud de las burocracias estatales y las prácticas políticas. Desde esta visión, la intervención de líderes comprometidos adquiere centralidad en el trabajo sobre la cuestión social, tal como lo enuncia el ex presidente de la fundación:

Saber que nosotros somos, muchas veces, somos nosotros esos profesores que podemos ser puentes, profesores, personas, padres, amigos, que podemos ser esas personas que realmente hagan la diferencia, que podamos salir de ese lugar de queja donde todo está mal, donde nada funciona, donde la culpa es del político o de la persona de turno a un lugar en donde realmente nos podemos hacer cargo de esas cosas desde el lugar que tenemos, y transformar muchas más de estas “historias de verdad” en muchas más de estas “historias de esperanza”. (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 24m45s)

El segundo aspecto [que distingue a los líderes] es el sentido de urgencia. En estas escuelas donde trabajamos (...) cada minuto cuenta, no podemos perder ni un segundo. Estos chicos tienen en promedio tres años de atraso respecto de otras escuelas, entonces no podemos perder ni un minuto (...) tengo que pensar cómo en nueve meses voy a llevar a un chico de acá a acá para que realmente haga el aprendizaje que tiene que hacer. Entonces, sentido de posibilidad y sentido de urgencia. (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 16m16s)

Basta con que los líderes educativos recuperen el sentido de posibilidad y urgencia y el significado trascendente de la misión de educar para que puedan incidir individualmente sobre las desigualdades educativas.

Otro elemento clave que aparece entre los rasgos del liderazgo educativo que las tres OSC proponen refiere a la idea del docente como “inspirador” y “motivador”.

En el caso de Enseñá por Argentina la propuesta se centra en el trabajo de docentes que ejercen su liderazgo acompañando a cada estudiante en el desarrollo de sus proyectos personales y, en un giro que recuerda al ejercicio individualizante del poder pastoral cristiano⁷⁷, esa salvación personal y la revelación de la verdad de sí - aquí traducida en términos de la autoconfianza y el despliegue de los propios talentos y proyectos - promueve a la vez la salvación de la comunidad en su conjunto. Se trata de motivar a los chicos a creer en sus capacidades y “potenciarlos” para que logren construir proyectos de vida exitosos y transformar la situación de su comunidad:

El liderazgo es la capacidad de motivar y potenciar al otro para que construya plenamente su proyecto de vida y el de su comunidad. (Enseñá por Argentina, s.f.-d)

... una persona te puede cambiar la vida, te puede dejar una marca. Y admiro la capacidad de Tincho [PExA de Enseñá por Argentina] para haber potenciado e inspirado la historia de Brian [uno de sus estudiantes]. Y no puedo esperar a ver a Brian en 5, en 10, en 20 años y ver en la persona en la que se convirtió. (TEDx Talks, 7 de mayo de 2015, [charla de Oscar Ghillione], 11m38s).

⁷⁷ Foucault ve en la pastoral cristiana una tecnología de poder integrada a la gubernamentalidad de los modernos Estados. Allí el autor identificó la aparición de una nueva forma de gobierno de los hombres a través de modos específicos de individualización. El poder pastoral es un poder individualizador que vela por el conjunto del rebaño pero también lo hace por cada uno de sus integrantes. Esta forma de poder introduce “todo un arte de conducir, dirigir, encauzar, guiar, llevar de la mano, manipular a los hombres, un arte de seguirlos y moverlos paso a paso, un arte cuya función [es] tomarlos a cargo colectiva e individualmente a lo largo de toda su vida y en cada momento de su existencia” (Foucault, 2006: 192).

Así describía el ex presidente de la fundación a la “inspiración” como rasgo clave de la tarea docente:

Pero también hay un desafío de inspirar. Inspirar es asumir el rol como docente, inflar el pecho, dar un paso al frente, ser modelos para otros, compartir lo que somos. No ser superhéroes pero sí marcar un camino y al mismo tiempo que se logre esa inspiración también potenciar. Y potenciar es salir de su lugar de centro y dejar que los chicos ocupen ese lugar de centro. Y eso requiere de mucha humildad, mucha confianza del docente y poder darles herramientas para que eso suceda. (Ecco Comunicación Creativa, 10 de noviembre de 2015, 16m53s)

Como señala el propio ex presidente, los líderes entonces “tienen la capacidad de hacer brillar y poner en acción a otros” (Vistage Argentina, 19 de diciembre de 2017, 12m37s), que de este modo logran alcanzar su máximo “potencial”.

Desde la mirada del director regional para América Latina de la Fundación Varkey, la motivación para que cada estudiante pueda desplegar sus talentos escondidos y sus “pasiones” también resulta un elemento central del liderazgo docente:

Necesitamos maestros que ayuden a los niños a descubrir aquello que los apasiona. No importa lo que sea, lo importante es que los chicos encuentren su pasión porque todos tienen un llamado, algo que los puede hacer saltar de la cama en la mañana. Tal vez el combustible renovable máspreciado de la humanidad sea la pasión. Es un enorme impulso que mueve a la acción de cada persona, en cada minuto. Esa pasión produce nuevas experiencias y ofrece un nuevo sentido a la existencia a pesar de cualquier obstáculo que pueda surgir. ¿Y cómo podemos acceder al yacimiento más valioso de la humanidad? La respuesta es “con los maestros”. Es esencial contar con maestros cazadores de talento y pasión. Cuántas veces la pasión del alumno se despierta más por la adhesión a su maestro que por la inclinación a una materia específica. Necesitamos dejarnos arrastrar por la humanidad de esos grandes maestros. Casi siempre que pregunto a los maestros dónde buscan su fuego interior me responden que lo hacen indagando en sus alumnos. Y aquel día que descubren el talento, la pasión de alguno de sus alumnos, ese -me dicen- es su “día feliz”. Lo escucho siempre, en casi todas las escuelas que conozco: el maestro que descubre la potencia, el talento, la pasión de un niño o niña renueva sus energías. Esa tarea de exploración depende del tipo de relación que establezca con el estudiante. El maestro no es un inventor, no es un hipnotizador ni

un entretenedor. Es un descubridor. Alguien que des-cubre, que quita el polvo de lo que está cubierto, tapado. (Porres, 11 de septiembre de 2019)

De ahí que también se apele a la gestión de las emociones y a la capacidad de empatía como elementos centrales que debe desarrollar un docente líder para abordar los problemas educativos:

Inteligencia emocional: Los buenos docentes se caracterizan por gestionar sus emociones, ser empáticos, entusiastas y motivadores de los aprendizajes de sus alumnos, a quienes conciben en su integralidad. (Porres, 2022, p. 27)

En la medida en que la estrategia privilegiada para garantizar el derecho al aprendizaje se concentra en estas propuestas que focalizan en el manejo de las emociones y en el cultivo de una actitud positiva y motivadora por parte de los docentes que ejercen el liderazgo, se incurre en una suerte de emocionalización de lo social (Abramowski, 2018) que refuerza la idea de que el bienestar depende de la actitud de los sujetos, reduciendo las problemáticas sociales al campo de las emociones. Tal como hemos mencionado, si bien al poner en el centro a las estrategias pedagógicas como causas del fracaso escolar estas miradas se alejan de las lecturas que lo entienden como resultado de la carencia de capacidades de los propios sujetos, el énfasis puesto en la motivación subjetiva y la gestión de las emociones termina invisibilizando los aspectos estructurales y sociales que intervienen en la construcción de las trayectorias escolares. En definitiva, se trata de una respuesta “espiritual” que soslaya la materialidad de los problemas a la vez que promueve un abordaje individual sobre cuestiones de orden social (Abramowski, 2018).

“Buscamos docentes que tengan vocación, sean motivadores, creativos e innovadores en el aula y comprometidos con su trabajo”, afirmaban desde Proyecto Educar 2050 (2016, p. 12) para la campaña #QuéMaestro lanzada en 2016 para las redes sociales. En este caso la motivación como rasgo del liderazgo no sólo se transmite de docentes a estudiantes sino también de directivos a docentes: directores motivados que contagian esa motivación a sus equipos de trabajo y éstos a la comunidad educativa, logrando así mejorar los resultados educativos en una secuencia que remite al efecto cascada que mencionábamos anteriormente. Así lo expresaba el presidente de la asociación en el diario La Nación:

El directivo de escuela, que ejerce su función de verdadero líder, constituye el eslabón inicial de un círculo virtuoso. La tarea de quien asume la conducción contagia, motiva, compromete a los docentes que conforman su equipo, y éstos, a su vez, transmiten un

mensaje positivo a los padres, quienes de ese modo también comprometen a los distintos miembros de la comunidad vinculada a la escuela en cuestión. (Álvarez Trongé, 24 de agosto de 2012)

Se trata entonces de promover un tipo de liderazgo directivo orientado hacia “lo pedagógico”, es decir, una gestión orientada en última instancia a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, por sobre las cuestiones administrativas, tal como propone la ex directora ejecutiva del Proyecto Educar 2050:

Los líderes escolares, ya no siendo meros administradores de la gestión de las escuelas sino además líderes pedagógicos, son quienes marcan el rumbo de las instituciones, inciden en la motivación del equipo, y centran sus esfuerzos en el logro de verdaderas comunidades profesionales de aprendizajes entre los docentes. Es por esta razón que la evolución del concepto de liderazgo condujo a una perspectiva innovadora del mismo que se define como liderazgo para el aprendizaje. (Blanco y Dagostino, s.f., p. 33)

Esta noción del impacto del liderazgo directivo en la motivación de los docentes y por ende en los aprendizajes de los estudiantes también es sostenida desde la Fundación Varkey, tal como se observa entre los supuestos que sustentan al PLIE:

Los líderes escolares tienen una influencia directa sobre la capacidad y motivación de los docentes para ofrecer una educación de calidad. (Fundación Varkey, 2018a, p. 14)

Existe una fuerte evidencia académica que afirma que el rol del directivo tiene influencia directa sobre el rendimiento de los alumnos (Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006; Murillo Torrecilla, 2006; Pont et al., 2008). Como destaca Pont (2008), el liderazgo escolar, al influenciar la motivación de los docentes, mejora el desempeño académico de los alumnos y el clima institucional. Inclusive señala que es esencial para mejorar la eficiencia y la equidad educativa. (...) En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación (Murillo Torrecilla, 2006, p. 9). (Fundación Varkey, 2018b, p.15)

De este modo, los directivos tienen un rol central en la mejora de los resultados educativos de su institución y, así, en el efectivo cumplimiento del derecho a la educación entendido como derecho al aprendizaje.

Para alcanzar este liderazgo pedagógico, resulta necesario - según estas miradas - que los directores y las instituciones manejen mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones

sobre cuestiones pedagógicas, así como sobre la administración de los recursos humanos y el presupuesto asignado a su institución, de modo de poder fijar objetivos adecuados a cada contexto y llevar adelante estrategias adaptadas a cada institución. En este sentido, en el “Informe del Progreso Educativo de Argentina: Argentina en deuda educativa. Aprender es un derecho” (2018), publicado por el Proyecto Educar 2050 en colaboración con el Diálogo Interamericano se recomienda

Extender la autonomía escolar a la vez que fortalecer los dispositivos de evaluación y responsabilidad de las escuelas por los resultados: esto exige, por una parte, que las escuelas puedan disponer y generar datos rigurosos para su planificación institucional y pedagógica, y que esta información sea utilizada como insumo para el mejoramiento de la educación escolar. Exige también que las escuelas amplíen los límites de su autonomía llegando, por ejemplo, a que los directivos puedan tener incidencia en la conformación de sus equipos docentes, lo cual, sumado al fortalecimiento de la autoevaluación y la generación de datos estratégicos, permitiría incrementar la responsabilización de la escuela por sus resultados. Estas medidas incrementarán la autonomía y serán un decidido aporte a la mejora escolar. (Morrone, Cura y Pissinis, 2018, p. 10)

Por su parte, el director regional de la Fundación Varkey para América Latina sostenía:

... es esencial continuar desarrollando tanto la capacidad pedagógica de los docentes como la capacidad de gestión autónoma de los recursos de una escuela. Si se logran desarrollar ambos, estaremos efectivizando el concepto ya mencionado del liderazgo pedagógico, que impulsa a que se trabaje en conjunto lo que sucede en el aula y cómo se gestiona la escuela. (...) Un liderazgo autónomo podría permitir, a la vez, adaptar los lineamientos nacionales a los diversos entornos y contextos de cada escuela. En ese sentido, una autonomía efectiva podría permitir una contextualización acertada del currículo, de manera que la educación responda a las necesidades y las realidades de las distintas comunidades educativas, que varían en relación con la geografía, el nivel social y el contexto político. (Porres, 2022, p. 174)

La idea de una mayor autonomía en la gestión escolar va de la mano de la propuesta de evaluar los resultados de cada institución, introducir un nuevo régimen de rendición de cuentas y volver responsables a docentes y directivos por aquellos resultados alcanzados en el marco de un “liderazgo horizontal”. Así, por ejemplo, desde la Coalición Latinoamericana por la Excelencia

Docente (2019a) se sostiene que “hay que conferir autonomía a los directores con rendición de cuentas, fortalecer el desarrollo de carreras docentes y directivas, diversificar modalidades de trabajo por un tiempo limitado asociado a la fijación, al seguimiento y al cumplimiento de objetivos y metas, con capacidad de tomar decisiones en lo que respecta a recursos materiales y humanos, y de hacer responsables por los mismos” (p.8). Por su parte, el director regional de la Fundación Varkey señala que “cuando uno es más autónomo, más independiente, tiene que poder rendir cuentas, reportar qué es lo que va pasando y va muy ligado a la formación, a la evaluación”, de modo que se trata de promover “una autonomía responsable, una autonomía que pueda dar cuenta, que pueda autoexigirse, y que permita de manera muy especial poder responder a las necesidades de cada escuela que son muy distintas” (Logos, 8 de marzo de 2021, 4m41s). En este sentido propone “revertir los modelos de vigilancia para transitar otros basados en la confianza y la rendición de cuentas [que] (...) permitirían acordar objetivos de aprendizaje y, a la vez, que la escuela pueda decidir de qué manera alcanzarlos” (Porres, 2022, p. 174). También la ex directora ejecutiva del Proyecto Educar 2050, en su trabajo sobre el liderazgo educativo, señala que “como contrapartida de la autonomía, el profesional adquiere la debida responsabilidad por sus acciones. Autonomía y responsabilidad son las dos palabras claves que definen al profesionalismo” (Blanco y Dagostino, s/f, p. 13).

En tanto las tareas demandadas a la gestión escolar se vuelven complejas, lo que se propicia es un “liderazgo distribuido” (Blanco y Dagostino, s.f., p. 15; Porres, 2022, p. 170) en el que los directivos puedan contar con la “colaboración de otros referentes que se sumen al proceso de liderazgo”, de modo que “otros miembros del equipo, incluyendo los docentes, asumen responsabilidades vinculadas al liderazgo” (Blanco y Dagostino, s.f, p. 15). Se trata, así, de un modelo de liderazgo orientado a los resultados del progreso académico de los estudiantes, en el que la responsabilidad por dichos avances es asumida por la institución.

Trabajar con sectores vulnerados requiere, asimismo, de prácticas “innovadoras” y este es otro de los rasgos que cobra centralidad en la construcción del concepto de liderazgo. Desde las tres organizaciones se sostiene la necesidad de innovar en los modelos pedagógicos que se evalúan como rígidos y obsoletos para captar la atención de los estudiantes, garantizar aprendizajes y estar a la altura de los desafíos del siglo XXI. Desde REDUCA, por ejemplo, se sostiene que

Las reformas educativas en la región constituyen, en su mayoría, mejoras del mismo sistema. Se profundiza en un modelo educativo obsoleto que no responde a las necesidades que enfrenta la región. Los esfuerzos para mejorar el sistema existente no han conseguido mejorar los resultados en la región de forma relevante. Es necesario

crear ambientes escolares y sistemas de gestión que abran espacio para la innovación y que mantengan a docentes y alumnos estimulados. Se requiere evaluar la adecuación y la flexibilidad de la propuesta educativa, elementos determinantes para garantizar la permanencia de los alumnos. (REDUCA, 2016, p. 26)

La “innovación” aparece como condición para garantizar la inclusión educativa y los aprendizajes de los estudiantes. Así, la noción de “innovación” figura en gran parte de las líneas de acción y programas desarrollados por estas organizaciones. “Innovar es la clave del desarrollo” y “la fuerza de la innovación nos permite aprender con otros para asumir juntos la responsabilidad de educar”, anunciaba el Proyecto Educar 2050 en su Anuario 2018 (p. 8 y 24). De ahí también que “el Programa de Formación de Directores Líderes acompaña a directivos de escuelas (...) con una formación de alta calidad, que aporta las herramientas necesarias e ideas innovadoras para garantizar el inicio de un proceso de Mejora Escolar en las instituciones educativas que conducen” (Proyecto Educar 2050, 2015, p. 30). En muchos casos se trata de detectar y premiar a los docentes y directivos que implementen estrategias y proyectos “innovadores”, buscando difundir y promover estas “buenas prácticas” entre la comunidad educativa. En este sentido, el Global Teacher Prize galardona a los maestros que, entre otras cuestiones, hayan logrado “emplear prácticas educativas innovadoras que aborden los retos específicos de la escuela, la comunidad o el país y que hayan mostrado suficientes pruebas que sugieran que podrían ser eficaces para abordar estos retos de una manera nueva” (Global Teacher Prize, s.f.-b), mientras que desde el Proyecto Educar 2050 también se trabaja en el “reconocimiento a prácticas innovadoras” para “reconocer y difundir experiencias exitosas y de alto impacto, que han logrado mejoras en las comunidades educativas” (Proyecto Educar 2050, 2016, p. 25).

Tanto la apelación a la creatividad de docentes y directivos y a su responsabilidad por el cumplimiento del derecho a aprender como la noción de “superar barreras o limitaciones”, aparecen como ideas asociadas al concepto de “innovación”. La “innovación”, como rasgo del liderazgo que se pretende construir, se asocia a la disposición y creatividad para adaptarse, tomar decisiones en coyunturas adversas e introducir cambios en las prácticas. Desde REDUCA, por ejemplo, se define a las prácticas innovadoras como “aquellas prácticas que resuelven una problemática específica y logran conseguir mejores resultados” (REDUCA, 2016, p. 7).

El director regional de la Fundación Varkey, por su parte, expresaba en una entrevista:

Lo que buscamos es revalorizar su tarea, revalorizar la creatividad con la que trabajan, la innovación, cómo superan las barreras. (...) Acá lo importante es que revaloricemos lo que los docentes están haciendo a nivel de innovación y de impacto en la escuela, de impacto en la comunidad, que no es una fórmula mágica sino que es cómo en un contexto específico superamos las barreras, superamos las limitaciones y logramos dar una respuesta que sea significativa para los chicos. (Fundación Varkey, 25 de septiembre de 2020, 2m45s)

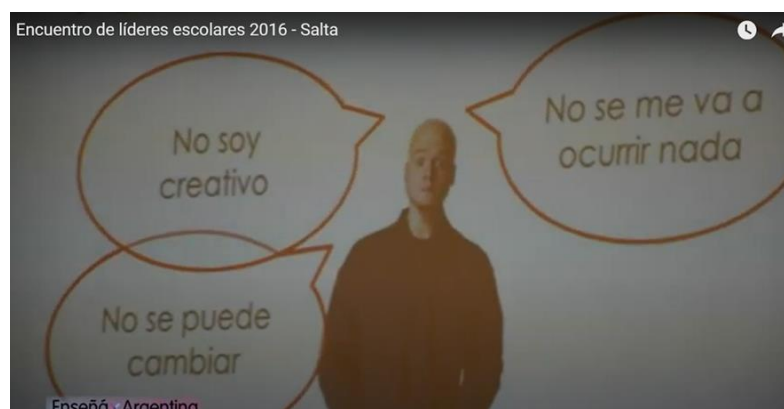
Esta creatividad que permite superar las limitaciones del contexto se traduce en proyectos que motivan a los estudiantes garantizando su permanencia en el sistema y sus aprendizajes, tal como expresa Porres:

.. ¿cómo hacemos para que, según las barreras o las limitaciones que hacen a determinado contexto, cómo un docente logra superarlas? (...) En la escuela de Martín había mucha deserción, chicos que no terminaban la secundaria. Él creó una radio y eso hizo que hoy hay chicos viajando todos los días para ir a esa escuela, porque tiene un proyecto que los atrapa, tiene un proyecto que los desafía. (Fundación Varkey, 25 de septiembre de 2020, 5m45s)

En este mismo sentido, en el “Encuentro de líderes escolares” organizado en 2016 por Enseñá por Argentina en la provincia de Salta, el tallerista a cargo de la capacitación desarrollada para PExAs y docentes que participaban del programa manifestaba:

... trabajamos en un tema que tiene que ver con la creatividad, la capacidad de innovación, no en un nivel macro-estructural sino que los docentes puedan conectar con su propia capacidad creativa para generar mejores experiencias educativas adentro del aula, digamos, que la innovación llegue directo al alumno mañana en lo posible. (Enseñá por Argentina, 25 de agosto de 2016, 8m29s).

Y, con presentaciones como las siguientes, se invita a los docentes a ser innovadores y superar las barreras que puedan inhibir la creatividad:



Imágenes capturadas de Enseñá por Argentina, 25 de agosto de 2016, 5m16s

Se trata de “innovar para aprender”, tal como se sostiene desde el Proyecto Educar 2050, a través de las palabras de su presidente:

“Innovar para aprender” ha sido nuestro eje durante todo el año. (...) Innovar es renovar, es reformular, es cambiar. Y ese cambio que pedimos lo pedimos porque Argentina está en deuda educativa (Proyecto Educar 2050, 9 de noviembre de 2018, 1m17s)

De esta forma, el ejercicio de un liderazgo que introduzca acciones innovadoras en las estrategias de enseñanza así como en la organización y gestión escolar para abordar los problemas educativos y motivar a los estudiantes, se convierte en un modo privilegiado de intervenir sobre los resultados escolares de los sectores vulnerados y de garantizar el derecho a aprender de estos grupos.

Cabe destacar que en documentos elaborados por especialistas del campo educativo para el Proyecto Educar 2050, se construye otra manera de entender la innovación educativa desde la que se reconocen y buscan revertir los rasgos selectivos y homogeneizantes propios de la matriz cultural, pedagógica e institucional de la escuela apelando a la vez a un Estado que garantice

condiciones así como un horizonte común a todo el sistema. Aquí la responsabilidad por introducir estas transformaciones no recae meramente en los sujetos:

Un fuerte desafío es transitar en el débil equilibrio entre la apertura a la innovación escolar, con un Estado presente en la provisión de un horizonte común, y las necesidades y los recursos diferenciados que puede requerir cada escuela para lograrlo. En un país con organización federal, se suma la necesidad de transitar otro delicado equilibrio entre las regiones y las provincias. Muchas experiencias de países federales demuestran que no se requiere un único formato, y que pueden convivir formas organizativas y estructuras diferentes, pero sí es necesario compartir los compromisos que resguarden los derechos de todos los ciudadanos a una educación de calidad. (Aguerrondo y Tiramonti, 2016, p. 26)

No se busca la autonomía a ultranza de las escuelas sino una apertura a posibilidades que broten desde abajo, potenciada por la atención a sus necesidades concretas. Es una apertura a las innovaciones y a las propuestas que de ella provengan, junto con un Estado nacional y provincial atento a proporcionar los recursos y los acompañamientos necesarios. (Aguerrondo y Tiramonti, 2016, p. 32)

Sin embargo, junto a estos aportes que también forman parte de los discursos sostenidos desde la organización, en esta y en las otras OSC se sostienen aquellos otros enunciados que proponen estrategias centradas en el liderazgo educativo en las que, una vez más, resultan invisibilizadas (o, en todo caso, no puestas en cuestión) las condiciones sociales y materiales de producción de los aprendizajes, las cuales aparecen como condiciones dadas con las que resulta necesario interactuar de manera creativa e innovadora.

Así, en la medida en que este paradigma sobre el liderazgo pone el foco en el individuo, su voluntad, motivación, capacidades y emociones, contribuye a la construcción de sentidos que individualizan los procesos sociales y naturalizan las desigualdades. Son los docentes y directores, mediante el despliegue de cualidades de liderazgo que involucran tanto lógicas tecnocráticas como aspectos ligados a la emotividad, quienes encierran la posibilidad de transformar el sistema para garantizar el derecho al aprendizaje. La autonomía y la rendición de cuentas, así como la voluntad, el compromiso, la pasión y vocación, la solidaridad, el crecimiento personal, la creatividad y la capacidad de innovar e inspirar son algunos de los rasgos que caracterizan a estos líderes. Desde estas propuestas que ponen el acento en la centralidad de los líderes como agentes de cambio, la desigualdad educativa se presenta como

un problema de orden emocional y motivacional, capaz de ser reparado a partir de la suma de acciones individuales que dan como resultado un cambio sistémico. En este sentido, los propios docentes y directivos se vuelven actores responsables de la garantía del derecho a la educación, a la vez que la apelación a su compromiso, pasión y voluntad para mejorar la situación educativa de los niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad desdibuja a estos grupos en tanto sujetos de derecho.

A su vez, el modelo de liderazgo propuesto para abordar los problemas educativos sustituye la especificidad de los procesos pedagógicos por fórmulas que pueden aplicarse a cualquier organización. Más que discusiones sobre la didáctica de las disciplinas o de abordajes psicológicos y sociológicos sobre la enseñanza y la escolarización, desde estos enfoques se propone trabajar sobre habilidades, cualidades y prácticas que podrían replicarse en otros ámbitos. Los rasgos particulares que caracterizan a la docencia y al oficio de enseñar son desplazados por discusiones que ponen el foco en las cualidades del líder y la tarea de liderar.

CONCLUSIONES

En esta tesis nos hemos propuesto analizar las concepciones en torno a la desigualdad educativa que subyacen a las propuestas formuladas por OSC creadas y financiadas por el sector empresarial que buscan incidir en el campo educativo y que han participado en la orientación e implementación de políticas del sector durante el gobierno de la Alianza Cambiemos.

El foco puesto en las OSC ligadas al sector empresarial se funda en la creciente participación de este tipo de organizaciones en redes globales que articulan a actores estatales y no estatales en la elaboración e implementación de las políticas educativas (Ball y Youdell, 2008). En el caso argentino, esta mayor incidencia de los grupos empresariales en el campo educativo, a través de las organizaciones sin fines de lucro creadas y sostenidas por el sector, se evidenció particularmente durante la gestión de gobierno de la Alianza Cambiemos (2015 – 2019). Como hemos señalado, en ese período, el desembarco de altos gerentes de grandes corporaciones empresariales y miembros del mundo de las OSC ligadas al empresariado en diversas áreas de gobierno y el renovado *ethos* político que introdujeron - basado en el hacer emprendedor, el voluntariado y los principios tecnocráticos de gerenciamiento de la *Nueva Gestión Pública* - constituyeron el contexto local que, junto a las tendencias privatizadoras evidenciadas en el campo educativo a nivel global, permiten explicar la importante incidencia de las OSC ligadas al sector empresarial en la orientación de las políticas públicas en general y educativas en particular. En el ámbito educativo, algunas de estas organizaciones tuvieron incidencia en la definición e implementación de varias líneas de política a través de la firma de múltiples convenios y se volvieron relevantes interlocutores políticos del Estado en la construcción de los temas de la agenda educativa de aquel gobierno (Duhalde y Feldfeber, 2016; Becerra, 2017; Vommaro, 2017; Bottinelli, 2018; Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019).

Considerando este escenario y el hecho de que muchas de estas OSC formulan líneas de acción dirigidas a atender a los grupos vulnerados frente a la ampliación de las brechas sociales y educativas, en esta tesis hemos puesto el foco en las perspectivas sobre la desigualdad educativa que subyacen a las propuestas de estas organizaciones. En esta dirección, nos preguntamos por los sentidos sobre la educación que construyen, los factores reconocidos como causas de la desigualdad en el ámbito educativo, los vínculos que establecen entre la desigualdad educativa y la social, las miradas que elaboran sobre la pobreza y la cuestión social desde el campo educativo, las estrategias que proponen para intervenir sobre la desigualdad educativa, los modos de concebir a los destinatarios de las acciones propuestas, y los modelos de justicia social que subyacen a estas lecturas.

Partimos de un diseño cualitativo de tipo exploratorio, privilegiando el análisis en profundidad de los sentidos contruidos por tres OSC creadas y financiadas por el sector empresarial: Enseñá por Argentina, Proyecto Educar 2050 y Fundación Varkey. En esta selección de organizaciones se consideró su acceso privilegiado a la gestión gubernamental de la Alianza Cambiemos, en términos de la circulación de sus directivos por el sector público y la suscripción de convenios con el gobierno nacional o los gobiernos provinciales; su inscripción en redes políticas de diferente alcance y con distintos modos de articulación con los grupos económicos locales, transnacionales y organismos internacionales; y su propósito de mejorar la situación educativa de niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social.

El análisis se basó en el trabajo sobre fuentes, consultadas entre los años 2019 y 2022, tales como sitios webs y redes sociales de las OSC, documentos y publicaciones institucionales, artículos de opinión publicados por sus autoridades, y entrevistas o presentaciones desarrolladas por dichos miembros.

Las dimensiones analizadas fueron presentadas en cuatro ejes que organizan el cuarto capítulo de la tesis. En el primero de ellos, hemos caracterizado a las OSC estudiadas reconstruyendo sus propósitos, las líneas de acción desarrolladas, las trayectorias de sus autoridades, las empresas patrocinadoras y los vínculos que mantienen con otras OSC y con organizaciones y redes globales. Hemos visto que, si bien las organizaciones se diferencian en los tipos de lazo que las vinculan a los grupos económicos locales y transnacionales así como a organismos y redes internacionales, es posible encontrar rasgos comunes entre las tres. Así, hemos podido observar que entre los fundadores y autoridades de todas las organizaciones estudiadas se encuentran personas pertenecientes a la élite empresarial, con trayectorias laborales en la dirección de importantes firmas que operan en el país o incluso dueños de empresas privadas; que varios de ellos participan en directorios y consejos de diferentes organizaciones, conformando verdaderas redes de incidencia; y que algunas autoridades también han ocupado cargos públicos durante la gestión de la Alianza Cambiemos. Entre las acciones desarrolladas, hemos señalado cómo los diferentes encuentros, jornadas y eventos organizados por estas OSC durante el gobierno de aquella coalición han constituido espacios de circulación de personalidades de la gestión pública y del campo académico que expresan y refuerzan vínculos con las autoridades de las OSC, resultando ámbitos relevantes para la construcción y definición de temas de la agenda del sector educativo. También en los tres casos, los convenios suscriptos con los ministerios de educación nacional y provinciales para el desarrollo de algunas de sus líneas de acción constituyeron vías de utilización del espacio público para el desarrollo de oportunidades de negocios privados (Vommaro, Morresi y Belotti, 2015). Pese a estos

elementos comunes, también señalamos que el Proyecto Educar 2050 se diferencia de las otras dos fundaciones estudiadas en la medida en que involucra perspectivas más plurales en torno a lo educativo que no replican un discurso único alineado con programas y enfoques estandarizados definidos por la organización, lo cual se expresa en los perfiles de sus autoridades (que provienen tanto del sector empresarial como del campo educativo), en sus publicaciones y en la amplitud de actores convocados para participar de los espacios de intercambio organizados por la asociación. Así, mientras que desde Enseñá por Argentina se adopta -aunque reversionado localmente - el discurso propuesto por la organización global Teach for All y la Fundación Varkey traduce al contexto nacional los lineamientos de la fundación global, desde el Proyecto Educar 2050 se retoma el discurso hegemónico que circula por la red regional de la que forma parte (REDUCA) pero en diálogo con voces diversas que también provienen del campo académico local.

En el apartado titulado *“Cualquiera sea la pregunta, la educación es la respuesta”*: miradas sobre la desigualdad educativa en clave de atención a la pobreza, reparamos en la relación que las organizaciones estudiadas establecen entre la educación y la estructura social y entre la desigualdad educativa y la social. Aquí pudimos ver que en las tres organizaciones es posible identificar discursos que encuentran en la educación una de las principales causas de la pobreza a la vez que, desde una mirada optimista sobre lo educativo, depositan en el sistema escolar las mayores expectativas para intervenir sobre ella y promover el desarrollo económico y social de las naciones. Estas lecturas que tornan a la educación, particularmente a la escuela, como variable estructurante de la posición social de los sujetos, se basan en los principios sostenidos por la teoría del capital humano, pero asignándoles nuevos sentidos.

Por un lado, parten de la idea de que a partir de una educación de calidad para todos los sectores es posible combatir la pobreza al brindar oportunidades semejantes para que cada individuo pueda “elegir libremente” su destino. Según esta perspectiva, la educación iguala en oportunidades, ya que otorga a todos los sujetos la posibilidad de elegir libremente sus propios proyectos, conocimientos y trayectorias de vida.

Hemos señalado que estas lecturas que entienden que el acceso a los aprendizajes que brinda la escuela generaría las condiciones de oportunidad necesarias para que los sujetos - individualmente, de acuerdo a su voluntad e independientemente de su posición social de origen y condiciones de vida - puedan salir de la pobreza, conllevan una visión reduccionista e individualizante de la desigualdad social. Por un lado, en tanto reducen las múltiples dimensiones - económicas, culturales, sociales - que intervienen en la construcción de las desigualdades. Así, la pobreza aparece como una cuestión cultural de la que es posible salir

transformando las mentalidades, es decir, los esquemas de pensamiento de los sujetos. El foco aparece puesto en los individuos, sus estructuras mentales y su voluntad. Por otra parte, en la medida en que se repara en la posibilidad individual de salir de la pobreza a partir del acceso a una educación de calidad, se invisibiliza la matriz económica y social que origina la exclusión, individualizando así los procesos que condicionan la construcción de la desigualdad.

En sintonía con la teoría funcionalista del capital humano, desde las lecturas propuestas por las OSC estudiadas la meritocracia resulta el principio que explica y legitima las jerarquías; y la igualdad de oportunidades, más que la de posiciones, el modelo de justicia social al que se aspira (Dubet, 2011). En la medida en que todos los sujetos pueden acceder - bajo oportunidades iguales - a aprendizajes de calidad, dependerá luego de sus méritos personales la posibilidad de apropiarse de estos conocimientos y de construir sus trayectorias sociales. Sin embargo, también hemos encontrado que desde las miradas sostenidas por estas organizaciones la lógica meritocrática resulta *aggiornada* con nuevos sentidos ligados al emprendedorismo y a la autogestión de las propias formas de inserción social. El mérito encierra aquí la capacidad de construir las propias biografías, apelando, más que al aprendizaje de conocimientos específicos asociados a puestos de trabajo, a la adquisición de disposiciones cognitivas y socioemocionales para enfrentar eficazmente las situaciones complejas e inciertas que caracterizan al capitalismo global del siglo XXI, (Aronson, 2007). A diferencia del enfoque clásico sobre el capital humano asociado a la sociedad salarial que suponía el activismo del Estado para favorecer la adquisición de capacidades laborales y la generación de puestos de trabajo estables y protegidos, esta nueva versión meritocrática coloca al individuo como autogestor de su propia forma de inserción social (Tedesco, 2000; Grinberg, 2015a), como un sujeto “emprendedor”, “empresario de sí mismo” (Laval, 2015; Alemán, 2016). Las trayectorias de vida se presentan aquí como recorridos creados y elegidos por los propios individuos, en los que las habilidades cognitivas y socioemocionales juegan un rol central. De ahí el lugar estructurante otorgado a la educación y a la escuela respecto de las posiciones sociales. En este sentido, hemos señalado que, si bien bajo los enfoques propuestos por las tres OSC todos los individuos aparecen como sujetos potencialmente capaces de aprender y adquirir las habilidades que demandan las sociedades del siglo XXI, también se tornan responsables de su propia posición y de su propio fracaso.

En el caso de Enseñá por Argentina se pudo advertir, a la vez, otra relectura respecto del clásico enfoque meritocrático propuesto por la teoría del capital humano. Aquí, más que en la promesa de movilidad social, los efectos de la educación sobre la estructura social parecieran estar centrados en la posibilidad de desplegar la diversidad de “proyectos de vida”. Desde este punto de vista, la educación permite alcanzar el desarrollo y bienestar personal y comunitario según

las diversas definiciones que cada sujeto o comunidad determine para sí, lo cual no necesariamente implica un movimiento respecto de las posiciones de clase. En este sentido, el *reconocimiento* de las diferencias se impone por sobre la *redistribución* como criterio de justicia social (Fraser, 2008), y la libertad, la autonomía y la diversidad prevalecen por encima de la igualdad como valor.

Por último, también hemos podido advertir lecturas que ponen el foco en la función civilizatoria del sistema educativo para la construcción de subjetividades con competencias y disposiciones culturales que no pongan en riesgo el funcionamiento del mercado y el orden social. De este modo, no sólo la capacitación de la fuerza de trabajo sino también la lucha contra la inseguridad y los conflictos aparecen como metas asociadas a la intervención sobre la desigualdad educativa y la expansión del acceso a saberes de calidad entre los sectores vulnerados, en una orientación que pareciera centrarse en la construcción de sujetos productivos a la vez que disciplinados.

En el apartado “*Aprender es más que educar*”: *del derecho a la educación al derecho al aprendizaje*, nos hemos detenido en los sentidos construidos en torno a la desigualdad educativa por parte de las organizaciones estudiadas, reparando en las dimensiones consideradas como expresión de esta forma de desigualdad, los factores definidos como sus causas, las estrategias de atención propuestas y el tipo de subjetividad que se define en estas lecturas.

Con respecto a las dimensiones en las que - según estas organizaciones - se expresa la problemática de la desigualdad en el campo educativo, hemos visto que en los tres casos se reconocen asimetrías en los diversos modos de transitar por la escuela, más allá de la exclusión en el acceso. Así, junto a la cobertura, también se hace hincapié en las desiguales trayectorias, los desiguales logros en aprendizajes medidos fundamentalmente en base a pruebas estandarizadas, y se reconoce la fragmentación del sistema en términos de la calidad de la enseñanza, la cantidad de horas de clase brindadas y el presupuesto y los recursos disponibles. En su conjunto, estas jerarquizaciones al interior del sistema son consideradas en su vínculo con la calidad de los aprendizajes, dimensión en la que se concentran las propuestas de mejora sostenidas por estas organizaciones y que – según ellas - constituye el sentido último del derecho a la educación. En este sentido, se observa un desplazamiento de la noción de *derecho a la educación* por la de *derecho al aprendizaje*. Bajo este último concepto, que retoma la Estrategia de Educación 2020 propuesta por el Banco Mundial (World Bank Group, 2011), se pone énfasis en la calidad de la oferta educativa en confrontación con políticas de inclusión social y escolar cuestionadas por garantizar acceso, pero no aprendizajes significativos.

Al indagar en los aprendizajes que se busca garantizar, hemos visto que se consideran las competencias básicas de cálculo, lectura y escritura medidas por dispositivos de evaluación

estandarizados, así como ciertas habilidades cognitivas y socioemocionales que – al entender de las organizaciones – se requieren para enfrentar las situaciones complejas y cambiantes del siglo XXI. La perseverancia, la resiliencia, la actitud emprendedora, la capacidad para resolver problemas, para liderar, trabajar en equipo, innovar y autorregular y aprovechar productivamente las emociones, son algunas de las habilidades enunciadas. En esta dirección hemos señalado cómo, al poner el foco en estos aprendizajes, se construye un tipo de sujeto pedagógico productivo, capaz de autorregular sus emociones y adaptado a las características del mercado del capitalismo global y a los escenarios de incertidumbre y vulnerabilidad que caracterizan a la nueva cuestión social.

En cuanto a los factores reconocidos como causas de la desigualdad educativa, hemos hallado que en algunos diagnósticos elaborados por estas OSC existe un reconocimiento no sólo de elementos ligados a la organización del sistema y a factores propiamente escolares y pedagógicos sino también a las condiciones sociales, materiales y simbólicas, bajo las que se lleva a cabo la escolaridad. Sin embargo, también advertimos que dichas condiciones quedan invisibilizadas a partir de una serie de lecturas que conducen a una mirada sectorial y reduccionista sobre la desigualdad educativa. Por un lado, la definición de la educación como variable independiente capaz, ella misma, de transformar las posiciones sociales. En segundo lugar, a partir de las estrategias propuestas para garantizar el derecho al aprendizaje, centradas en la capacidad de liderazgo de docentes y directivos y en un modelo pedagógico que pone el foco en la singularidad del sujeto que aprende y su autonomía en la construcción de sus aprendizajes. Hemos señalado que, si bien estas organizaciones entienden que el fracaso escolar obedece a factores pedagógicos y no a la carencia de capacidades de los propios sujetos ya que todos son capaces de aprender, las estrategias que proponen para abordar la cuestión social desde el campo educativo tienden a depositar en los individuos, estudiantes y docentes, la responsabilidad por alcanzar aprendizajes de calidad. Es posible advertir, entonces, no sólo una mirada que individualiza los procesos sociales sino también al propio trabajo pedagógico, invisibilizando su carácter político y sus condiciones sociales de producción.

Por último, una tercera mirada sectorial y reduccionista hallada entre las lecturas sobre la desigualdad educativa sostenidas por estas organizaciones es la idea de que los factores propiamente escolares son los determinantes explicativos de los niveles de exclusión, abandono, repitencia y de los bajos logros de aprendizaje que se observan entre los sectores vulnerados, sin reparar en los contextos en que se desarrollan estos aprendizajes. Si bien reconocemos que la organización del sistema y los factores propiamente escolares y pedagógicos intervienen en la producción de la desigualdad educativa y que el trabajo

pedagógico no se encuentra sobredeterminado por la pobreza, desde la mirada multidimensional que adoptamos en esta tesis hemos señalado que el acento puesto en el acceso a aprendizajes de calidad a partir de intervenciones recortadas de los contextos sociales y económico-productivos que caracterizan a los territorios, desatiende factores que socavan las posibilidades efectivas para el ejercicio del derecho educación, a la vez que los problemas de integración social de estos sectores en términos de las múltiples dinámicas de segregación que se producen dentro y fuera del sistema.

Finalmente, en el último apartado titulado *“Para cambiar el statu quo de los niños necesitamos liderazgo”: el liderazgo como respuesta frente a los problemas educativos*, nos detuvimos en el análisis de una de las estrategias centrales propuestas por las tres organizaciones para mejorar la educación de los sectores en condiciones de vulnerabilidad y en los modos de concebir a los destinatarios de estas acciones. Aquí hemos visto cómo bajo estas intervenciones centradas en la noción de liderazgo, la apelación a los docentes y directores como “agentes del cambio” tiende a colocar en los individuos la responsabilidad por la mejora de la calidad y el cierre de las brechas educativas. Es la sumatoria de sus acciones individuales, articuladas en red y por un “efecto derrame”, la que conduce a un cambio sistémico. Se trata de impulsar un cambio social que se inicia en las aulas a partir de docentes que, transformando la educación, logran transformar la realidad. Así, el foco para atender a la desigualdad educativa y social pareciera estar puesto en el plano individual y relacional más allá de los niveles estructurales y globales en los que aquella se produce (Reygadas, 2008). A su vez, en la medida en que los individuos se vuelven responsables de la mejora de la calidad y equidad educativa, se desdibuja el rol del Estado en la garantía del derecho a la educación. La apelación a la voluntad y a la opción personal por la ayuda y la mejora educativa convierte a los destinatarios de las intervenciones en beneficiarios objeto de acciones individuales discrecionales, basadas en las buenas intenciones y en relaciones de tutela y dependencia de aquellas voluntades.

La voluntad, el compromiso, la innovación para superar obstáculos, la motivación para involucrarse en el trabajo de mejora de la calidad educativa y la inspiración de estas mismas cualidades entre los estudiantes, constituyen elementos centrales para impulsar la transformación educativa que se busca alcanzar.

En la construcción del perfil de líder educativo hemos hallado que se apela no sólo a elementos tecnocráticos centrados en la profesionalización, la autonomía, la evaluación y responsabilidad por los resultados educativos, sino también a componentes emotivos y vocacionales que históricamente han configurado las identidades más tradicionales sobre la docencia y la enseñanza. Así, en la caracterización de esta forma de liderazgo también se apela a la pasión,

la vocación, la entrega y la inspiración. Particularmente en el caso de Enseñá por Argentina, hemos observado que estos elementos también se articulan con otros propios de la tradición de la caridad católica y con un tipo de solidaridad ligada al mundo de la vida privada, en la que la opción por ayudar a los otros se asocia a una búsqueda de desarrollo personal. Estas ideas se conjugan para ir configurando un perfil docente capaz de liderar la reforma educativa y el cambio social, en tanto agente transformador cuya fuerza de voluntad conduce a un futuro con mayor justicia.

Así, pese a que en los diagnósticos o reflexiones sobre las causas de la exclusión educativa se reconocen las condiciones sociales de producción de los aprendizajes, estos discursos centrados en la voluntad de los líderes educativos y en la motivación de los estudiantes para aprender convierten a la desigualdad educativa en un problema de orden motivacional.

De este modo, si bien hemos podido advertir en los diagnósticos elaborados por las tres organizaciones un reconocimiento de las condiciones sociales y estructurales que intervienen en la producción de las desigualdades educativas, el énfasis puesto en la voluntad de los líderes educativos, en la motivación de los estudiantes para aprender y en el manejo de las emociones, termina invisibilizando los aspectos estructurales y sociales que intervienen en la construcción de las trayectorias escolares. La desigualdad educativa se presenta así como un problema de orden emocional y motivacional, capaz de ser reparado a partir de la suma de acciones individuales que dan como resultado un cambio sistémico.

Por último, también hemos señalado que el modelo basado en el liderazgo educativo, propuesto por las organizaciones estudiadas, sustituye la especificidad de los procesos pedagógicos por fórmulas que podrían aplicarse a cualquier organización.

Frente a esta serie de hallazgos es posible plantear un conjunto de nuevos interrogantes, que podrían ser retomados en futuras investigaciones. En primer lugar, ¿cómo los docentes, directores y estudiantes que han participado en los programas desarrollados por estas organizaciones se han apropiado de los sentidos construidos en torno a la desigualdad educativa que sustentan sus propuestas? ¿Qué recontextualizaciones y nuevos sentidos emergen? ¿Aparecen visiones alternativas o perspectivas que resisten a estas concepciones? ¿Qué prácticas educativas se desarrollaron en las instituciones que formaron parte de las líneas de acción propuestas por estas organizaciones? ¿Estas prácticas han contribuido a fortalecer procesos de democratización o han reforzado la desigualdad? Asimismo, otra serie de cuestiones que restará indagar refiere a la trayectoria de las políticas educativas (Ball, 2002) construidas desde las redes que han integrado las organizaciones propuestas, considerando los distintos contextos y las relaciones de fuerza por la imposición de sentidos entre los diferentes

actores que han participado en la elaboración e implementación de estas políticas. La consideración de los actores estatales y no estatales que componen estas redes de política seguramente permita comprender en forma más acabada el giro asumido en las orientaciones político-educativas del período de gestión de la Alianza Cambiemos hacia concepciones individualizantes de las trayectorias escolares y sus condicionantes. En este sentido, resultaría de interés conocer no sólo las posibles resignificaciones y modos de resistencia sostenidos por los destinatarios de las acciones gestionadas por estas organizaciones sino también las disputas y recontextualizaciones que puedan evidenciarse entre los diferentes actores que, desde las distintas posiciones ocupadas en estas redes, han participado en el diseño de las políticas en cuestión.

El abordaje de estos temas en futuras indagaciones seguramente permita arrojar más luz sobre los rasgos que toma la lucha simbólica por la imposición de sentidos sobre la desigualdad y contribuya, de este modo, a desnaturalizar las asimetrías del orden social que han sido construidas a lo largo de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, 3(10), 3-10. <http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/2019>

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>

Andrenacci, L. (2001). *Desigualdad social, fragmentación espacial: la cuestión social contemporánea en Buenos Aires*. Documento de trabajo. Instituto del Conurbano, UNGS.

Angenot, M. (2010a). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.

Angenot, M. (2010b). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Universidad Nacional de Córdoba.

Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales de la subjetividad*. Grama.

Arcidiácono, M. et al. (2014). La segregación escolar público-privada en América Latina. *Serie Políticas Sociales*. CEPAL - Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega (195). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36757>

Armella, J. y Grinberg, S. (2018). Gestión del self y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. *Em Aberto*, 31(101), 43-61.

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(16), 9-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18481601>

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación de identidades y compromisos. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 89-124). Homo Sapiens Ediciones.

Avelar, M. y Ball, S. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2(2/3), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>

Ball, S. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 3-10. https://www.researchgate.net/publication/229023736_The_Necessity_and_Violence_of_Theory

Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36(2), 25-34. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Ball.pdf

Ball, S. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. The Policy Press.

Ball, S. y Olmedo, A. (2013). A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. En V. Vidal Peroni (Organizadora) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 33-47). Liver Libro. <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/10/Redefinicoes-das-fronteiras-ATUAL-2.pdf>

Ball, S. y Olmedo, A. (2016). *Filantrocapitalismo: la tiranía del dar*. Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/25976:filantrocapitalismo-la-tirania-del-dar>

Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. (Informe). Internacional de la Educación - Instituto de Educación, Universidad de Londres https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf

Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI editores.

Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM - Bonilla Artigas Editores.

Becerra, M. (2017). *Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017)*. Informe de Investigación N° 4. Observatorio de las Elites Argentinas, IDAES, UNSAM.

Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). [dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417](https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417)

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Paidós.

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). CLACSO.

Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys33.48>

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.

Bordoli, E. et al. (2017). *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Internacional de la Educación. <https://ei-ie-al.org/recurso/privatizacion-educativa-en-uruguay-politicas-actores-y-posiciones>

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2974>

Bottinelli, L. (2018). Nuevas formas de privatizar las aulas. *La educación en debate*, (59), 1-2. Le Monde Diplomatique y Unipe. <http://observatorio.unipe.edu.ar/publicaciones/la-educacion-en-debate/151-privatizar-aulas>

Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Editorial Akal.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral (Trad. E. Tenti Fanfani). *Propuesta Educativa*, 19(2), 4-18.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO-GEL.

Bresser-Pereira, L. y Cunill-Grau, N. (1998). Entre el estado y el mercado: lo público no estatal. En L. Bresser-Pereira y N. Cunil Grau (coords.) *Lo Público no Estatal en la Reforma del Estado* (pp. 25-56). CLAD-Paidós.

Cáceres, E. (2014). *El rol de las ONG en América Latina: los desafíos de un presente cambiante*. Mesa de Articulación de Plataformas Nacionales y Redes Regionales de América Latina y el Caribe-Acción. Asociación Chilena de Organismos No Gubernamentales-Unión Europea.

Canelo, P. y Castellani, A. (2017a). *Perfil sociológico de los miembros del gabinete inicial del presidente Mauricio Macri*. Informe de Investigación N°1. Observatorio de las Elites Argentinas. IDAES, UNSAM.

Canelo, P. y Castellani, A. (2017b). *Puerta giratoria, conflictos de interés y captura de la decisión estatal en el gobierno de Macri. El caso del Ministerio de Energía y Minería de la Nación*. Informe de Investigación N° 2. Observatorio de las Elites Argentinas, IDAES, UNSAM.

Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli, Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (10), 31–45. [dx.doi.org/10.12795/anduli](https://doi.org/10.12795/anduli)

Capdevielle, J. y Freyre, M. (2013). El concepto de lucha en la sociología de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 140(II), 111-124.
<https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS140/07CAPDEVIELE.pdf>

Cappellacci, I. (coord.) (2011). La diversidad de la oferta de nivel secundario en 2009: caracterización de la estructura académica y su contexto. *Serie de Estudios sobre el Nivel Secundario. Serie de Informes de Investigación N° 4*. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes_investigacion_04.pdf

Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós.

Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topia.

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.

Castellani, A. (2018). Lobbies y puertas giratorias: los riesgos de la captura de la decisión pública. *Nueva Sociedad*, (276), 48-61.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1.TC.Castellani_276.pdf

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. Observatorio de las Elites, CITRA (CONICET-UMET).

CENOC (2017). *Organizaciones de la Sociedad Civil en Argentina: similitudes y divergencias*. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la Nación Argentina.

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. CLACSO.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
<https://www.jstor.org/stable/1229039?origin=crossref>

Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las familias residentes en countries y barrios cerrados*. UNGS-Pometeo.

Danani, C. (2017). Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto. Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales. *Revista Sociedad*, (37), 77-94.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2973/2462>

Dale, R. (2004). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (comps.) *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (pp. 87-114). Miño y Dávila.

Dallorso, N. (2013). La teoría del capital humano en la visión del Banco Mundial sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas. *Estudios Sociológicos*, 31(91), 113-139. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/120/120>

Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI Editores

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Dufrechou, H. et al. (2019). *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas*. Internacional de la Educación América Latina. <https://www.ei-ie-al.org/recurso/el-avance-privatizador-en-la-educacion-publica-uruguaya-discursos-y-politicas>

Duhalde, E. y Feldfeber, M. (2016). *Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Ediciones CTERA. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/251>

Edwards, D., Moschetti, M. y Caravaca, A. (2020). *Tendencias de privatización en la educación dominicana: heterarquías, gobernanza en red y nueva filantropía*. Internacional de la Educación. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_eiresearch_tendenciasprivatizacioneducaciondo?fr=sZDE0NTIwODA0OTA

Edwards, M. (2008). *Just Another Emperor? The Myths and Realities of Philanthrocapitalism*. Demos.

Facciuto, A. (2009). Acerca del tercer sector en Argentina. *Tendencias & Retos*, (14), 33-42. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol1/iss14/3/>

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465. <https://www.scielo.br/j/es/a/pZhpyXbJn6j9h9FYKsJ9Js/?format=pdf&lang=es>

Feldfeber, M. (2009). Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili et al. (comps.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp 135-161). CLACSO-Homosapiens.

Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Ediciones CTERA. <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(018), 421-445.
<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/911/911>

Feldfeber, M. et al. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Internacional de la Educación - Ediciones CTERA.
<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/b89740edc0ea492ccb7be03aede04697.pdf>

Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Laboratorio de Políticas Públicas - Miño y Dávila.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2009n06_revistadetrabajo.pdf

Friedrich, D. (2014) Global Microlending in Education Reform: Enseñá por Argentina and the Neoliberalization of the Grassroots. *Comparative Education Review*, 58(2), 296-321.
doi.org/10.1086/675412

Friedrich, D. (2016). ¿Qué enseña “Enseñá Por Argentina”? *Conversaciones necesarias*.
<https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/04/que-ensena-ensena-por-argentina/>

Friedrich, D., Walter, M., y Colmenares, E. (2015). Making all children count: Teach For All and the universalizing appeal of data. *Education Policy Analysis Archives*, 23(48), 1-18.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1797>

García Delgado, D. y Gradín, A. (2016). Neoliberalismo tardío y desestructuración del demos: El poder toma el poder. *Revista Estado y Políticas Públicas*. 7, 49-68.
URI:<http://hdl.handle.net/11336/116899>

Gasparini, L. et al. (2011). *La segregación escolar en Argentina*. Documento de trabajo, 123. CEDLAS. https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas123.pdf

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
<https://doi.org/10.35362/rie490673>

Gessaghi, V. (2011). *Clase alta y educación: etnografía de una relación*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1651>

Gil Villa, F. (1995) El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de Educación*, (306), 315-327. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0cf98838-0228-4194-8be8-1033e9be1a11/re3061000494-pdf.pdf>

Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar” ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Editorial Mandioca

Gluz, N. (27-28 de septiembre de 2017). *Políticas de atención a las desigualdades y derecho a la educación en Argentina* [ponencia]. Seminario Políticas educativas, dispositivos pedagógicos y formación docente contra la desigualdad escolar. Un diálogo Francia-América Latina. MinCyT-ECOS - FLACSO Argentina - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires - Universidad de París. Buenos Aires, Argentina.

Gluz, N. (2019). ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario. En A. Ezcurra (coord.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 109-124). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/derecho_a_la_educacion_expansion_y_desig_1.pdf

Gluz, N., Karolinski, M. y Diyarjan, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Entramados y Perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología*. 10(10), 92-131. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/5675>

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 1(41), 63-73 <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/41-art-gliuz.pdf>

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). Entre prácticas instituidas, instituciones interpeladas y luchas distintivas: la AUH frente a la ampliación del derecho a la educación (2009 - 2015). *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (2), 15-37. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/issue/view/38/30>

Grinberg, S. (2015a). El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1474>

Grinberg, S. (2015b). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 1(43), 123-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714012>

Guerrero Serón, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, A. (2011). Clases, espacio social y estrategias: una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu. En P. Bourdieu *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 9-27). Siglo XXI Editores.

Herrera, D. (2009). Aportes al debate sobre tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili et al. (comps.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 343-362). CLACSO y Homosapiens.

Jaume, D. (2013). *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*. Documento de trabajo N° 143, CEDLAS. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47804/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique Grupo Editor.

Kaplan, C. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VII(7), 101-122. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5048>

Katzman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay* [Documentos de proyectos e investigación]. CEPAL Oficina Montevideo/PNUD Uruguay. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28651>

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508/PDF/129508spa.pdf.multi>

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.

Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Lavboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (24), 15-38. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/105>

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(86), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>

Laval, C. (2015). Antropología del sujeto neoliberal (presentación). Seminario *Pensar con la Antropología*. Laboratorio Sophiapol y Universidad París Oeste Nanterre La Défense.

Llach, J. y Schumacher, F. (2006). La segregación social en la escuela primaria argentina. En J. Llach (comp.) *El desafío de la equidad educativa* (pp. 75-112). Granica

Lo Vuolo, R. et al. (1999). *La pobreza...de la política contra la pobreza*. Miño y Dávila – CIEPP

de Marinis, P. (2011). Derivas de la Comunidad: algunas reflexiones preliminares para una teoría sociológica en (y desde) América Latina. *SINAIS*, 9(1), 92-126. Universidade Federal do Espírito Santo. <http://dx.doi.org/10.25067/s.v1i09.2781>.

Martínez, A. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Editorial Manantial.

Martins, E. (2013). *“Movimento todos pela educação”: um projeto de nação para a educação brasileira* [Tesis de Maestría, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas].

https://www.researchgate.net/publication/282252154_Todos_pela_Educacao_All_for_education_Movement_a_national_project_for_brazilian_education_Movimento_Todos_pela_Educacao_um_projeto_de_nacao_para_a_educacao_brasileira

Martins, E. (29-31 de octubre de 2014). *Redes de cooperación empresarial en pro de la educación pública en Latinoamérica* [ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación. NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil, Argentina. <https://ridaa.unicen.edu.ar:8443/server/api/core/bitstreams/f933f76d-b1e5-492b-aa6c-9539e3e3993a/content>

Martins, E. (2019). *Empresariamento da educação básica na américa latina: redes empresariais prol educação* [Tesis de doctorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1095340>

Martins, E. (2020). Formas globais, contextos locais e dinâmicas regionais das políticas educativas: a ‘reforma empresarial da educação’ na América Latina. En M. González-Delgado *et al.* (coords.) *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)* (pp. 181-187). FahrenHouse.

Menashy, F., y Verger, A. (2019). The value of network analysis for the study of global education policy. Key concepts and methods. En R. Gorur *et al.* (eds.) *Comparative methodology in the era of big data and global networks* (pp. 117-131). Routledge.

Murillo, F. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>

Olmedo, A. (2013). From England with love... ARK, heterarchies and global ‘philanthropic governance’. *Journal of Education Policy*, 29(5), 575-597. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.859302>

Olmedo, A. (2016). Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and That Thing Called “Democracy”. En A. Verger *et al.* (eds.) *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry* (pp. 44–62). Routledge.

Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1259104>

De Piero, S. (2020). *Organizaciones de la sociedad civil: tensiones de una agenda en construcción*. Editorial UNAJ.

Poliak, N. (2004) Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En G. Tiramonti (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 147-192). Manantial.

Prévot-Schapira, M. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, 9(19), 33-56. <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/315>

Ranciere, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. UNGS-INADI.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional, *Política y Cultura*, (22), 7-25. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf>

Reygadas, L. (2008). *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. Editorial Anthropos – Universidad Autónoma Metropolitana.

Rinesi, E. (2016) La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener y G. Galli (comps.) *Inclusión y Calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32) . La Crujía - Stella - La Salle.

Rodríguez Moyano, I. (2011). *Clases altas, élites o ganadores. Las estrategias de distinción social de las clases superiores en el campo educativo de la Ciudad de Buenos Aires* [ponencia]. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-034/813>

Rofman, A y Foglia, C. (2015). La participación ciudadana local en la historia argentina reciente (de los '90 a la actualidad): Asistencia, movilización, institucionalización. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (5), 41-61. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1445969686_41-61.pdf

Saltman, K. (2010). *The Gift of Education: Public Education and Venture Philanthropy*. Palgrave-Macmillan.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción*. FLACSO México - CIESAS.

Sautú, R. (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.

Sautú, R. y Wainerman, C. (2011) *La trastienda de la investigación*. Ediciones Manantial.

Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital: The role of Education and of Research*. The Free Press.

Simón, J. (2006). *Entre la ciencia y la política: Los think tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://hdl.handle.net/10469/1050>

Sirvent, M. (2006). *El proceso de investigación*. Cátedra Investigación y Estadística educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://es.scribd.com/document/311254392/12-SIRVENT-El-Proceso-de-Investigacion-1-40>

de Sousa Santos, B. (2017). *Contra la dominación*. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/69482-contra-la-dominacion>

Steinberg, C., Fridman, D. y Meschengieser, C. (2013). *Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas* [ponencia]. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.. <http://www.aacademica.org/000-038/494>

Steinberg, C., Gatto, F. y Cetrángolo, O. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo* [Documentos de proyectos e investigación]. CEPAL - UPEA Argentina. <http://hdl.handle.net/11362/3853>

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Teixeira Lopo, T. (2020). Think tanks portugueses e a sua influência na decisão política sobre educação. En M. González-Delgado *et al.* (coords.) *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)* (pp. 307-314). FahrenHouse.

Tenti Fanfani, E. (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica, *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI(1), 161-173.

Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX Editores.

Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant (comps) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-49). OEI-Fundación Santillana

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (28-30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701008>

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Thwaites Rey, M. y Ouviña, H. (2018). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Editorial El Colectivo.

Tíbatá López, M. (2014). *Análisis del discurso de responsabilidad social empresarial de Naciones Unidas*. [Tesis de Maestría, Université du Québec Á Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7131/1/M13606.pdf>

Tilly, Ch. (2009). *La desigualdad persistente*. Editorial Manantial.

Tiramonti, G. (2004a). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp.15-45). Manantial.

Tiramonti, G. (2004b). La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (12), 33-46.

Tiramonti, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educação & Sociedade*, 32(116), 857-875. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300013>

Tiramonti, G. y Ziegler S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa* (pp.173-192), IIPE Unesco-Siglo XXI Editores.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6060/uba_ffyl_t_2012_883568.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vázquez, A. y Maldonado, S. (2004). *Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, CTERA. <https://www.suteba.org.ar/download/consecuencias-de-la-implementacin-de-la-estructura-definida-por-la-ley-federal-de-educacin-201.pdf>

Vázquez, E. (2011). *Segregación escolar por nivel económico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://catalogo.econo.unlp.edu.ar/meran/opac-detail.pl?id1=15305#.Y6nF5HbMI2w>

Velasco Cruz, S. (1995). *Empresariado e Estado na transição brasileira. Um estudo sobre a economia política do autoritarismo (1974-1977)*. Editora da Unicamp FAPESP.

Veleda, C. (2003). *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. Documento de Trabajo, 12. CIPPEC.

Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documento de trabajo, 5. CIPPEC

Veleda, C. (2009). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, 1(1), 37- 65. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/875>

Verger, A. (2005). Transformaciones globales y educación pública. El caso del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (141), 21-26. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/110017>

Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'aprendizaje para todos'. *Educação & Sociedade*, 32(117), 911-932. <https://www.scielo.br/j/es/a/F5S9Hjg75XBJwcSbKh6mVZJ/?lang=es>

Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 11-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002002>

Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The privatisation of education: a political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Verger, A. y Moschetti, M. (2017). Las alianzas público-privadas como enfoque para las políticas educativas: múltiples significados, riesgos y problemas. *Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos temáticos*, 19. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247327_spa

Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/268>.

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. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690002>

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Vommaro, G. (2017). *La larga marcha de Cambiemos: La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Siglo XXI Editores.

Vommaro, G., Morresi, S. y Bellotti, A. (2015). *Mundo PRO. Anatomía de un partido fabricado para ganar Buenos Aires*. Planeta.

Wacquant, L. (2005). Tras las huellas del poder simbólico. La disección de la 'nobleza de Estado'. En L. Wacquant (comp.) *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 159-178). Editorial Gedisa.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

Zaiat, A. (6 de diciembre de 2015). La CEOcracia. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-287680-2015-12-06.html>

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

FUENTES CONSULTADAS

Fuentes estadísticas

Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación (DINIECE) (s.f.). Indicadores educativos. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (s.f.). <https://siteal.iiep.unesco.org>

Organismos internacionales

OCDE (s.f.). <https://www.oecd.org>

OCDE (s.f.-a). Network of Foundations Working for Development. Recuperado el 12 de junio de 2022 de <https://www.oecd.org/development/networks/>

OCDE (s.f.-b). Network of Foundations Working for Development. NetFWD members and associated. Recuperado el 12 de junio de 2022 de <https://www.oecd.org/development/networks/members/#d.en.546810>

OCDE (s.f.-c). Network of Foundations Working for Development. Working Groups: Education. Recuperado el 12 de junio de 2022 de <https://www.oecd.org/development/networks/working-groups/education/#d.en.546830>

PREAL (2002). *Las empresas apuestan al progreso de la educación*. PRO Educación. Informativo del Programa de Liderazgo Empresarial y Educación. 1(1). <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/06/1-PROEDUCACION-Noviembre-2002.pdf>

World Bank Group (2011). *Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Executive Summary <https://documents1.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/pdf/644870WP0Learn00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>

Enseñá por Argentina

- Sitios web

Enseñá por Argentina (s.f.). <https://www.ensenaporargentina.org/>

Enseñá por Argentina (s.f.-a). Quienes somos. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/quienesomos>

Enseñá por Argentina (s.f.-b). Qué hacemos. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/quehacemos>

Enseñá por Argentina (s.f.-c). Socios. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <http://www.ensenaporargentina.org/socios>

Enseñá por Argentina (s.f.-d). Postulate. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/postulate>

Enseñá por Argentina (s.f.-e). Red Alumni. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/redalumni>

Enseñá por Argentina (s.f.-f). Desafío. Recuperado el 11 de abril de 2022 de <https://www.ensenaporargentina.org/desafio>

Enseñá por Argentina (s.f.-g). Programas. Recuperado el 11 de abril de 2022 de <https://www.ensenaporargentina.org/programas>

Teach for All (s.f.). <https://teachforall.org/>

Teach for All (s.f.-a). About. Recuperado el 14 de marzo de 2022 de <https://teachforall.org/about>

Teach for All (s.f.-b) What we do. Recuperado el 14 de marzo de 2022 de <https://teachforall.org/what-we-do>

Teach for All (s.f.-c) Network Partners. Recuperado el 14 de marzo de 2022 de <https://teachforall.org/network-partners>

- Redes sociales

<https://www.youtube.com/@EnsenaxArg>

<https://www.facebook.com/EnsenaxArgentina>

<https://twitter.com/EnsenaxArg>

<https://www.instagram.com/ensenaxargentina/>

Enseñá por Argentina [@ensenaxargentina] (22 de febrero de 2022) *¡Últimos días para postular! ¿Cónocés cómo es el proceso de selección? El proceso de selección para quienes se postulan.* Instagram. <https://www.instagram.com/p/CaSJt47LPrC/>

- Archivos de video

Ecco Comunicación Creativa (10 de noviembre de 2015). *Profesores que dejan Marca - Oscar Ghillione*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2n9FdGj5EzM>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (26 de marzo de 2014). *Entrevista en Metro y Medio - Rincón Solidario*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JjrBBGH4iRU>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (7 de abril de 2014). *Video Institucional 2011 - Enseñá por Argentina*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ycxOp2ZpJ5I&t=20s>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (11 de abril de 2014). *Entrevista en 'Educación y Sociedad' - Oscar Ghillione*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HgmkkKjHy-I&t=22s>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (8 de agosto de 2014). *Video Institucional 2014 - Enseñá por Argentina*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nA85yxoJFU0>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (4 de septiembre de 2014). *Entrevista a Oscar Ghillione en "Sin Exclusiones"*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=y658Kibrj8k&t=25s>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (5 de noviembre de 2014). *Cambiá vos mismo primero – Enseñá por Argentina*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=m5-nkBEPbyY&t=117s>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (19 de diciembre de 2014). *El poder del estudiante: Construyendo un movimiento de jóvenes líderes en Argentina* [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=DImQdsi2EP4>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (10 de julio de 2015). *Campaña YoxVos - Compromiso, Superación y Futuro* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gvpON8NVAg0>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (20 de julio de 2015). *Yo x vos – Compromiso*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4V6kXIaphS0>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (31 de agosto de 2015). *Yo x vos - Pasión*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sNNM--ZkoSg>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (25 de agosto de 2016). *Encuentro de líderes escolares 2016 - Salta*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zg14Q4tYgGk>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (18 de octubre de 2016). *Encuentro Nacional 2016 - Enseñá Por Argentina*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jBAAdrYCbhSE&t=197s>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (21 de octubre de 2016). *Trayectorias Alumni - Enseñá Por Argentina*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=CRHjK_NLshY&t=31s

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (13 de diciembre de 2016). *Oscar Ghillione - Gala Final Abanderados 2016*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6ej6TQmzI_o

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (4 de septiembre de 2017). *Charla Pablo Princz Director Ejecutivo - Enseñá Por Argentina*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=977wYS5kwkU&t=178s>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (9 de julio de 2018). *El camino de la educación*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qV7lCJlTVc>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (6 de mayo de 2019). *Seminario Inicial de Formación 2019 - Enseñá por Argentina*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7NaMzQwtO-E>

Enseñá por Argentina [EnsenaxArg] (26 de diciembre de 2019). *Cena Solidaria 2019-Discurso Magdalena Fernández Lemos*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=floEHVuU0Bk&t=13s>

Premio Abanderados (3 de noviembre de 2016). *Oscar Ghillione - Abanderado de la Argentina Solidaria 2016*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MCzcaXWehfY&t=9s>

TEDx Talks (7 de mayo de 2015). *Profesores que dejan marca | Oscar Ghillione | TEDxRiodelaPlata* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WVEnhecsj3Y>

Vistage Argentina (19 de diciembre de 2017). *Vistage Conecta - Oscar Ghillione "Por qué hacemos lo que hacemos?"* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YZaof0WQN6s>

Zonajobs (1 de diciembre de 2014). *Apasionados - Oscar Ghillione* [Archivo de Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=F6KLjWTeRAI&t=27s>

- Artículos publicados en prensa gráfica

Ghillione, O. (24 de enero de 2019). Por una transformación educativa para el desarrollo sostenible. *Bolivar Hoy*. http://www.bolivarhoy.com.ar/leernoticias.php?id=10684&t=por_una_transformacion_educativa_para_el_desarrollo_sostenible

- Documentos

Enseñá por Argentina (s.f.-h). *Informe Alumni*. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/>

Enseñá por Argentina (s.f.-i). *Manifiesto Enseñá por Argentina*. https://www.ensenaporargentina.org/_files/ugd/407135_3d90bc88156747f187ed9635a2021bed.pdf

Enseñá por Argentina (s.f.-j). *Programa de Liderazgo Educativo*. https://www.ensenaporargentina.org/_files/ugd/407135_7460cd0c097449f29e6e7ab431a24d42.pdf

Enseñá por Argentina (s.f.-k). *Reimaginemos la educación*. https://www.ensenaporargentina.org/_files/ugd/c28ad8_6c030bbb312342879e17824dd34c41ee.pdf

Enseñá por Argentina (2015). *Memoria y Estados contables al 30.06.2015*. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/>

Enseñá por Argentina (2017a). *Voces de nuestro impacto. Informe nacional*. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/>

Enseñá por Argentina (2017b). *Estados contables al 30 de junio de 2017*. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.ensenaporargentina.org/>

Enseñá por Argentina (2021a). *Voces de nuestros programas. Informe primer semestre 2021*. https://www.ensenaporargentina.org/_files/ugd/407135_5b26571bf27248c992deb4bf17948e43.pdf

Enseñá por Argentina (2021b). *Informe Encuesta Alumni 2021*. https://www.ensenaporargentina.org/_files/ugd/407135_e16a9fe012e4453884cb162137252d10.pdf

Ghillione, O. (2016). Ser profesor... En Proyecto Educar 2050 *Anuario 2016* (p. 14). <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/anuario-2016.pdf>

Teach for All (s.f.-d). *Teaching at collective leadership. A Practitioner's Guide to Growing Students as Leaders of a Better Future*. Recuperado el 3 de octubre de 2022 de <https://globallearninglab.teachforall.org/provocation-paper-page/1475/teaching-as-collective-leadership-overview>

Teach for All (2022). *¿Qué liderazgo necesitamos en este momento? Voces de la red Teach For All sobre cómo podemos crear un futuro mejor*. https://issuu.com/teachforall/docs/qu_liderazgo-necesitamos-en-este-momento

Proyecto Educar 2050

- Sitios web

Proyecto Educar 2050 (s.f.). <https://www.educar2050.org.ar/>

Reduca (s.f.-a). <https://reduca-al.net/>

- Redes sociales

<https://www.youtube.com/@ProyectoEducar2050>

<https://www.facebook.com/educar2050>

<https://twitter.com/Educar2050>

<https://www.instagram.com/educar2050/>

- Archivos de video

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (12 de diciembre de 2016). *Agustina Blanco: "La Educación argentina como visión de país"*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nGmXlGnz6s8>

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (21 de marzo de 2017a). *Entrevista Agustina Blanco en América 24*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=V9Su17KtKIA&t=639s>

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (21 de marzo de 2017b). *Entrevista a Agustina Blanco en La Nación +*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NTZ2KESWwa8>

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (25 de octubre de 2017). *IX Foro de Calidad Educativa | Inicio*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PU3sB32MMXY&t=47s>

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (12 de septiembre de 2018). *#AprenderEsUnDerecho*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dsnqRJAqmg8>

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (9 de noviembre de 2018). *X Foro Calidad Educativa - Innovar para aprender - Introducción Manuel Álvarez Trongé*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=s2IY_Rw03lk

Proyecto Educar 2050 [Educar 2050] (1 de septiembre de 2021). *Manuel Álvarez Trongé en Radio Mitre*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nx2N8Uo31OI>

- Artículos publicados en prensa gráfica

ADEPA. (28 de noviembre de 2017). *Muy Bien 10: aprendizaje basado en proyectos, valores y emociones*. <https://adepa.org.ar/muy-bien-10-aprendizaje-basado-en-proyectos-valores-y-emociones/>

Álvarez Trongé, M. (18 de diciembre de 2009). *Contra la pobreza, buena educación*. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/contra-la-pobreza-buena-educacion-nid1212911/>

Álvarez Trongé, M. (24 de agosto de 2012). *La clave: comunicar, motivar y liderar*. *La Nación*. - <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-clave-comunicar-motivar-y-liderar-nid1501958/>

Álvarez Trongé, M. (9 de junio de 2015). *Por la educación, contra la violencia*. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/por-la-educacion-contra-la-violencia-nid1800112/>

Álvarez Trongé, M. (4 de febrero de 2017). *Más educación, menos pobreza*. *Clarín*. https://www.clarin.com/opinion/educacion-pobreza_0_ByBpzocPg.html

Álvarez Trongé, M. (11 de marzo de 2017). *Mala educación*. *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/columnistas/mala-educacion.phtml>

Álvarez Trongé, M. (30 de mayo de 2017). *Enseñar y aprender en el siglo XXI*. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ensenar-y-aprender-en-el-siglo-xxi-nid2028542/>

Álvarez Trongé, M. (16 de agosto de 2017). Hay que salir del engaño educativo. *La Nación*, <https://www.lanacion.com.ar/opinion/hay-que-salir-del-engano-educativo-nid2053543/>

Álvarez Trongé (31 de agosto de 2018). Educar es no discriminar. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/educar-es-no-discriminar-nid2167714/>

Álvarez Trongé, M. (12 de septiembre de 2018). Los argentinos debemos demandar una mejor educación. *Infobae*. <https://www.infobae.com/opinion/2018/09/12/los-argentinos-debemos-demandar-una-mejor-educacion/#:~:text=Tomemos%20conciencia%3A%20los%20argentinos%20no%20aprendemos.%20Es%20la,derecho.%20El%20autor%20es%20presidente%20de%20Educar%202050.>

Álvarez Trongé, M. (17 de septiembre de 2018). Aprender es un derecho. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/aprender-es-derecho-nid2172627/>

Álvarez Trongé, M. (1 de enero de 2019). La mayor deuda de la historia argentina. *Revista Empresa*. <https://empresa.org.ar/2019/la-mayor-deuda-de-la-historia-argentina/>

Blanco, A. (16 de junio de 2014). El rol de liderazgo educativo. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-rol-de-liderazgo-educativo-nid1701624/>

Blanco, A. (5 de noviembre de 2014). Finlandia muestra el camino de la transformación educativa. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/finlandia-muestra-el-camino-de-la-transformacion-educativa-nid1741317/>

Blanco, A. (5 de diciembre de 2015). Apostar a que todos aprendan. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/apostar-a-que-todos-aprendan-nid1851446/>

Blanco, A. (7 de julio de 2016). Los directores de escuela, muy lejos de su principal tarea, la pedagógica. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/los-directores-de-escuela-muy-lejos-de-su-principal-tarea-la-pedagogica-nid1916055/>

Blardone, S. (30 de octubre de 2016). La comida anual del Proyecto Educar 2050. *Infobae*. <https://www.infobae.com/vidriera/2016/10/30/la-comida-anual-del-proyecto-educar-2050/>

Blardone, S. (21 de septiembre de 2017). La VI Comida Anual de Proyecto Educar 2050. *Infobae*. <https://www.infobae.com/vidriera/2017/09/21/la-vi-comida-anual-de-proyecto-educar-2050/>

Leiva Seisdedos, D. (6 de enero de 2018). Manuel Álvarez Trongé “Educar 2050 nació para con-mover a la sociedad argentina”. *El Arcón de Clio*. https://revista.elarcondeclio.com.ar/manuel-alvarez-tronge/?doing_wp_cron=1661984476.2900400161743164062500

Stang, S. (1 de octubre de 2017). Manuel Álvarez Trongé: "La educación debería ser el principal camino para combatir la pobreza". *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/economia/manuel-alvarez-tronge-la-educacion-deberia-ser-el-principal-camino-para-combatir-la-pobreza-nid2067817/>

- Documentos

Aguerrondo, I. y Tiramonti, G. (coords) (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Paper-Innovacion-2016.pdf>

Álvarez Trongé, M. (2017). La responsabilidad de aprender. En E. Levy Yeyati (comp.) *100 Políticas para la Argentina del 2030* (pp. 183-185). Ciudad de Lectores <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/100-politicas-para-la-argentina-del-2030.pdf>

Blanco, A. y Dagostino, V. (s.f.). *El Liderazgo Educativo. Estado del arte*. <https://fdocumento.com/document/el-liderazgo-educativo-estado-del-arte-por-agustina-scie-ed-version-finalpdf.html?page=1>

Ganimian, A. (2015). *El termómetro educativo Informe sobre el desempeño de Argentina en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2005-2013 Edición actualizada con datos de primaria del 2013*. Proyecto Educar 2050. https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/informe_one_2005-2013.pdf

Ganimian, A (2019). *Aprendizaje bajo, desigual y estancado Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018*. Proyecto Educar 2050. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Informe-PISA-Argentina-2018.pdf>

Morrone, A., Cura, D. y Pissinis, A. (2018). *Informe del progreso educativo en Argentina Argentina en deuda educativa. Aprender es un derecho*. Proyecto Educar 2050 - El Diálogo Interamericano. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Argentina-en-deuda-educativa-IPE.pdf>

Proyecto Educar 2050 (2015). *Anuario 2015*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/anuario-2015.pdf>

Proyecto Educar 2050 (2016). *Anuario 2016*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/anuario-2016.pdf>

Proyecto Educar 2050 (julio de 2016). *Newsletter*. <https://educar2050.org.ar/archivos-newsletter/mensuales/2016/07/>

Proyecto Educar 2050 (2017). *Anuario 2017*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/anuario-2017.pdf>

Proyecto Educar 2050 (mayo de 2017). *Newsletter*. <https://educar2050.org.ar/archivos-newsletter/mensuales/2017/05/5.html>

Proyecto Educar 2050 (2018). *Anuario 2018*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/anuario-2018.pdf>

Proyecto Educar 2050 (2019). *Anuario 2019*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/anuario-2019.pdf>

Proyecto Educar 2050 (2022). *Nuestra historia*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Educar2050-Historia.pdf>

Proyecto Educar 2050 (mayo de 2022.). *MEDIAR: Mesas de Diálogo para el Aprendizaje en Argentina*. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/documento-mediator.pdf>

REDUCA (s.f.-b). *La educación debe ser una prioridad en América Latina. Manifiesto REDUCA*. https://reduca-al.net/files/Manifiesto_REDUCA_La_educacion_debe_ser_una_prioridad_en_America_Latina.pdf

REDUCA (2016). *Posicionamiento: Directivos y Docentes, Primera Infancia e Inclusión Educativa*. https://reduca-al.net/files/observatorio/reportes/Informe_REDUCA.pdf

REDUCA (11 de abril de 2018). *Pronunciamento Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación - REDUCA en el marco de la Cumbre de las Américas*. <https://reduca-al.net/files/PosicionamientoCAmericas2018DEF.pdf>

REDUCA y Fundación SURA (2018). *Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17196/Aprender-es-mas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fundación Varkey

- Sitios web

Fundación Varkey (s.f.). <https://www.fundacionvarkey.org/>

Fundación Varkey (s.f.-a). Quiénes somos. Nuestra misión. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de <https://www.fundacionvarkey.org/quienes-somos/nuestra-mision/>

Fundación Varkey (s.f.-b). Qué hacemos. Global Education Skills Forum. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de www.fundacionvarkey.org/qué-hacemos/global-education-skills-forum/web

Fundación Varkey (s.f.-c). Qué hacemos. Global Teacher Prize. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de www.fundacionvarkey.org/qué-hacemos/global-teacher-prize-2020/

Fundación Varkey (s.f.-d). Qué hacemos. Coalición Latinoamericana para la excelencia docente. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de www.fundacionvarkey.org/qué-hacemos/coalición-latinoamericana-para-la-excelencia-docente/

Fundación Varkey (s.f.-e). Qué hacemos. Transformando escuelas. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de www.fundacionvarkey.org/qué-hacemos/transformandoescuelas/transformando-escuelas/

Fundación Varkey (s.f.-f). Qué hacemos. Programa de liderazgo e innovación educativa. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de www.fundacionvarkey.org/qué-hacemos/programa-de-liderazgo-e-innovación-educativa

Fundación Varkey (s.f.-g). Noticias. *Un libro que recoge historias reales de transformación*. Recuperado el 21 de octubre de 2022 de <https://www.fundacionvarkey.org/noticias/un-libro-que-recoge-historias-reales-de-transformacion>.

Global Teacher Prize (s.f.). <https://www.globalteacherprize.org/>

Global Teacher Prize (s.f.-a). About The Global Teacher Prize. Recuperado el 12 de agosto de 2022 de www.globalteacherprize.org/global-teacher-prize/about-the-global-teacher-prize

Global Teacher Prize (s.f.-b). El premio. Criterios y requisitos. Recuperado el 12 de agosto de 2022 de <https://www.globalteacherprize.org/es/el-premio/criterios-y-requisitos>

Global Education & Skills (s.f.). <https://www.globaleducationseries.org/>

Varkey Foundation (s.f.). <https://www.varkeyfoundation.org/>

Varkey Foundation (s.f.-a). Who we are. About The Varkey Foundation. Recuperado el 16 de agosto de 2022 de <https://www.varkeyfoundation.org/who-we-are/about-the-varkey-foundation/>

Varkey Foundation (s.f.-b). What we do. Programmes. Recuperado el 16 de agosto de 2022 de www.varkeyfoundation.org/what-we-do/programmes

Varkey Foundation (s.f.-c). Qué hacemos. Investigación. Alianzas. Recuperado el 16 de agosto de 2022 de <https://www.varkeyfoundation.org/es/que-hacemos/investigacion/alanzas/teachers>

- Redes sociales

<https://www.youtube.com/@FundacionVarkey>

<https://www.youtube.com/@varkeyfoundation5405>

<https://www.facebook.com/fundacionvarkey>

<https://twitter.com/FundacionVarkey>

<https://www.instagram.com/fundacionvarkey/>

- Archivos de video

Global Education Series. (18 de marzo de 2014). *Sunny Varkey launches the Global Teacher Prize*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=vCEb6n_ecHo&t=233s.

Global Teacher Prize. (18 de marzo de 2014). *Sunny Varkey's Speech | Global Teacher Prize Ceremony 2021*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=vCEb6n_ecHo&t=233s

Global Teacher Prize. (22 de marzo de 2016). *Sunny Varkey Speech at GESF Opening Plenary*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=w4SgroP6nNo>

Fundación Varkey. (4 de octubre de 2017). *#TransformandoEscuelas - Agosto 2017 - Fundación Varkey*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EQECmbN6-ls>

Fundación Varkey (21 de mayo de 2018). *Argentine training programme becomes Harvard case study*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8ldpaAkJ8xU>

Fundación Varkey. (26 de septiembre de 2018). *Estudio de Innovación - Fundación 50 doceVarkey*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=m7QySzdIGW0>

Fundación Varkey. (17 de octubre de 2018). *Transformando Escuelas 2018 - Fundación Varkey*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=os0wdmB4ml8>

Fundación Varkey (11 de diciembre de 2018). *Fundación Varkey - Programa de Liderazgo e Innovación Educativa*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Q9-Ct1IYk4&t=108s>

Fundación Varkey (10 de septiembre de 2019). *Transformando Escuelas 2019*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TI4IYOKCk54>

Fundación Varkey (25 de septiembre de 2020). *Entrevista a Agustín Porres en el Canal de la Ciudad* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SmjW-bp3T9c>

Fundación Varkey. (19 de agosto de 2021). [Archivo de video]. Youtube. *Lanzamiento del libro Tareas Pendientes por Agustín Porres* https://www.youtube.com/watch?v=m0SudgCoa_M&t=1428s

Fundación Varkey. (22 de junio de 2022). *Libro "50 docentes que están transformando Latinoamérica"*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bnQfzxuJc0&t=11s>

Fundación Varkey (23 de junio de 2022). *Lanzamiento del libro "50 docentes que están transformando el mundo"*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=duGrXGV6lVQ>

Fundación Varkey. (11 de julio de 2022). *La historia del Global Teacher Prize, por Fundación Varkey*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uK15qhNRb7w&t=64s>

Logos (8 de marzo de 2021). *Agustín Porres - Liderazgo educativo 2.0*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vFuSTyaHXFM>

Secretaría de Educación Municipalidad de Córdoba. (6 de noviembre de 2021). *Las tareas pendientes. Pensar el Futuro de la Educación | Agustín Porres*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uZ1M14WPCi4&t=532s>

- Artículos publicados en prensa gráfica

Dillón, A. (2 septiembre de 2021). Agustín Porres: “Sin demanda social, no hay reforma educativa posible”. *Agenda Educativa*. <https://agendaeducativa.org/agustin-porres-sin-demanda-social-no-hay-reforma-educativa-posible/>

Obasanjo, O. y Varkey, S. (6 de noviembre de 2012). Los beneficios públicos de la educación privada. *Project Syndicate*. <https://www.project-syndicate.org/commentary/increasing-private-education-in-africa-by-olusegun-obasanjo-and-sunny-varkey/spanish>

Porres, A. (7 de febrero de 2019). La educación como oportunidad. *Revista El Arcón de Clio* https://revista.elarcondeclio.com.ar/la-educacion-como-oportunidad-por-agustin-porres-director-de-fundacion-varkey-argentina/?doing_wp_cron=1661955292.0034599304199218750000

Porres, A. (17 de abril de 2019) ¿A quién queremos aplaudir como sociedad? *Revista Empresa*. <https://empresa.org.ar/2019/a-quien-queremos-aplaudir-como-sociedad/>

Porres, A. (11 de septiembre de 2019). Descubrir al maestro. *Clarín*. https://www.clarin.com/opinion/descubrir-maestro_0_a_5EPH1gM.html

Porres, A. (10 de agosto de 2022). Las 10 características que debe tener un buen docente, según Agustín Porres. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2022/08/01/las-10-caracteristicas-que-debe-tener-un-buen-docente-segun-agustin-porres/>

Infobae (14 de mayo de 2022). Agustín Porres: “Nuestro sistema educativo carece de confianza entre los padres y los docentes, entre los docentes y los Ministros”. <https://www.infobae.com/educacion/2022/05/14/agustin-porres-nuestro-sistema-educativo-carece-de-confianza-entre-los-padres-y-los-docentes-entre-los-docentes-y-los-ministros/>

- Documentos

Baliña, J.P. y Porres, A. (2022). *50 docentes que están transformando Latinoamérica*. Varkey Foundation - Santillana

Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente (2019a). *Agenda regional: políticas para la excelencia docente*. Fundación Varkey - El Diálogo Interamericano - Inicia Educación-OEI. https://www.fundacionvarkey.org/media/5275/agenda_regional_coalicio-n.pdf

Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente (2019b). *Declaración de Bogotá*. <https://www.fundacionvarkey.org/media/6098/reporte-coalicion.pdf>

Fundación Varkey (2018a). *Evaluación de resultados intermedios: presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa*. <https://drive.google.com/file/d/1UoWYeYZ8HxmTXIKfOdaHHx6KHDTlgau1/view>

Fundación Varkey. (2018b). *Qualities of effective teachers who teach disadvantaged students: insights from the Varkey Teacher Ambassador Community*. https://www.varkeyfoundation.org/media/4508/qualities-of-effective-teachers-who-teach-disadvantaged-students_4.pdf

Grupo Atlantis. (s.f.). *Educación, Igualdad e Inclusión: un documento de política educativa para el G20*. <https://www.fundacionvarkey.org/media/4876/educacio-n-equidad-e-inclusio-n-spanish-1.pdf>

Porres, A. (2022). Los docentes pueden hacer la diferencia. Ministerio de Educación de Colombia. En Ministerio de Educación de Colombia (comp.), *Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad. Avances, legados y futuros de la educación* (pp 169-176). Editorial EAFIT - Ministerio de Educación de Colombia.

Otras fuentes

Linkedin (s.f.). <https://ar.linkedin.com/>

Argentinos por la educación (s.f.). <https://argentinosporlaeducacion.org/>

Bain & Company (s.f.). Federico Eisner. Recuperado el 9 de mayo de 2022 de <https://www.bain.com/es-ar/our-team/federico-eisner/>

Fundación Konex (s.f.) Mario E. Vazquez. Recuperado el 21 de junio de <https://www.fundacionkonex.org/b3071-mario-e-vazquez>