



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Éxito e incertidumbre: la construcción del discurso educativo en el macrismo**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Mariano Denegris**

**Diego De Charras, tutor**

**Natalia Romé, co-tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2020**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



**Universidad de Buenos Aires**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Carrera de Ciencias de la Comunicación**

**ÉXITO E INCERTIDUMBRE.**  
**LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EDUCATIVO**  
**EN EL MACRISMO**

**Tutor: Diego De Charras**

**Co-tutora: Natalia Romé**

**Alumno: Mariano Denegris**

**23.780.806**

<b>Índice:</b>	
<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1.</b>	
<b>Domesticar al salvaje. Restaurar el poder de la burguesía</b>	<b>6</b>
<b>Las dictaduras neoliberales</b>	<b>11</b>
<b>El neoliberalismo en las economías centrales</b>	<b>16</b>
<b>Los partidos populares como caballo de Troya</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2.</b>	
<b>La preocupación neoliberal por la educación</b>	<b>27</b>
<b>Las reformas educativas en las dictaduras latinoamericanas</b>	<b>32</b>
<b>Los años '90: la transformación educativa está en marcha</b>	<b>36</b>
<b>Nuevas tendencias privatizadoras</b>	<b>46</b>
<b>Capítulo 3.</b>	
<b>El macrismo como momento particular del neoliberalismo</b>	<b>51</b>
<b>El discurso educativo macrista</b>	<b>70</b>
<b>Educación: la chica superpoderosa</b>	<b>72</b>
<b>Capítulo 4.</b>	
<b>Achievement: Ni en mis sueños o hubiera imaginado</b>	<b>88</b>
<b>La restauración innovadora</b>	<b>96</b>
<b>Maestros, maestros, maestros...</b>	<b>101</b>
<b>Fuentes periodísticas y documentales</b>	<b>110</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>113</b>

## Introducción:

Entre los panelistas televisivos, que revolean frases hechas como en una suerte *paintball* discursivo, se hace lugar, sobre todo al apagarse el eco de los feriados de carnaval, la problemática educativa. Educación pública versus privada. Decadencia del sistema educativo. Pruebas Pisa. Estamos cada vez peor. Escuela era la de antes. Crisis de autoridad. Relación familias/escuelas. Paros docentes. Alumnos como rehenes. ¿Baradel tiene título? ¿Nadie va a pensar en nuestros niños?

Durante el resto del año, el interés por ese tema “de fondo”, “profundo”, “origen de los males y soluciones de nuestra sociedad”, va mermando. Se pone en *stand by* hasta que la caída del techo de una escuela, una golpiza entre alumnos o algún caso de maltrato o abuso, vuelve a activar nuestra sincera, y políticamente correcta, atención. Sin embargo, aunque nunca ocupa los primeros lugares entre las “preocupaciones de los argentinos” que miden las encuestas, ocupados por temas vinculados a la economía, inseguridad o, en tiempos de bonanza, corrupción, lo educativo siempre está. En un segundo pelotón en esos mismos sondeos, algunas cabezas por delante de la salud o la vivienda, pero siempre está.

Pero, ¿cómo hablamos de educación? En los últimos años se ha venido construyendo una cierta forma de hablar del tema educativo. Se construyó –y se construye– a partir de una serie de enunciados que aparecieron a fines de los años '80 y se instalaron plenamente entrado el siglo XXI, un discurso casi universal sobre la educación. Las mismas empresas, con los mismos estándares, pueden medir la calidad de los sistemas educativos en prácticamente todos los países del globo. Esta mirada tecnocrática-empresarial sobre la educación no es el único elemento que ha servido para formatear el actual discurso educativo.

En este trabajo intentaremos recorrer la formación y el funcionamiento de esta práctica discursiva que llevó a un modo particular de instalar en la agenda político-comunicacional una determinada expresión de lo educativo. Un hecho, a la vez

acontecimiento discursivo, atrajo nuestra atención. En el año 2015, durante la campaña electoral que terminó con el triunfo de Mauricio Macri y su asunción como presidente de la República Argentina, un programa de televisión abierta se había convertido en uno de los principales espacios de opinión y debate político. Nos referimos a *Animales Soltos* emitido por América TV, cuyo conductor era Alejandro Fantino. Macri eligió ir acompañado exclusivamente de su futuro Ministro de Educación, Esteban Bullrich. ¿Cómo fue posible esta decisión? La pregunta puede, evidentemente, ofrecer distintas posibilidades de respuesta; desde las condiciones personales en términos de *coaching* y comunicabilidad de los dirigentes que se podían llevar hasta la agenda de temas que convenía más a un candidato u otro en función tanto de la coyuntura económica y/o su programa de gobierno. Estos órdenes de relaciones no están en la indagación que nos proponemos aquí. Queremos examinar en cambio por qué se eligió hablar de educación en virtud de las series de relaciones entre enunciados efectivamente producidos durante los años previos e inmediatamente posteriores a ese programa de TV. ¿Con cuáles otros discursos educativos entra en diálogo, complementación, oposición, exclusión el discurso educativo de esa fuerza política en ascenso? Nos preguntamos entonces, “¿cómo ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar” (FOUCAULT, 2002:44), pero también, cómo apareció ese enunciador y ese espacio de enunciación, no apelando a encontrar un origen sino intentando captarlo en “la estrechez y singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye” (FOUCAULT, 2002:50).

Vamos a buscar dar cuenta de la formación de los objetos, modalidades enunciativas y conceptos que permitieron la aparición de esta forma de hablar de educación operada en la estrategia discursiva de una fuerza política que llevó a cabo un gobierno neoliberal reivindicando para sí la asunción de una identidad pura de esa cosmovisión del mundo. El neoliberalismo será también una o varias formaciones discursivas a describir.

Para eso en el primer capítulo haremos un recorrido por la práctica del neoliberalismo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX para llegar luego a inscribir al discurso macrista en esa formación discursiva. Luego, en el capítulo segundo, seguiremos el devenir de un conjunto de enunciados que construyeron un discurso educativo neoliberal en el desplazamiento y las transformaciones de algunos conceptos. Finalmente, en los párrafos que componen el tercer capítulo examinaremos los acontecimientos discursivos del macrismo a partir de la entrevista mencionada más arriba puesta en relación con una docena de objetos textuales que se detallan al final de dicho capítulo.

## Capítulo 1:

### El proceso de neoliberalización: Cambiar el alma

#### 1. Domesticar al salvaje. Restaurar el poder de la burguesía

El neoliberalismo es la forma que adoptó en los últimos 40 años esa relación social que llamamos capitalismo. Esta forma específica del modo de producción capitalista permitió la restauración del poder de la clase dominante que había sido limitado parcialmente desde la Crisis del '30 hasta la Crisis del Petróleo por el llamado "liberalismo embridado" (Harvey, 2007), capitalismo "keynesiano", "fordismo" o "Estado de Bienestar"<sup>1</sup> (Tarcus,1992). Esta forma conlleva, en permanente interrelación, dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Esas relaciones discursivas, de poder, de subordinación, de explotación configuran la forma particular de sociedad y estado que acordamos en llamar neoliberalismo por su reformulación del capitalismo liberal de *laissez faire* del siglo XIX y por el énfasis que pusieron en la libertad individual sus precursores de la *Sociedad Mont Pelerín*. Esta asociación, fundada en abril de 1947 a instancias del Profesor Friedrich Von Hayek en el *Hotel du Parc*, cercano a la Estación de tren que le dio nombre, se proclamó como un grito de alerta en defensa de la libertad individual y la libre competencia bajo la lógica del mercado. Estas ideas se veían asfixiadas, según los socios de *Mont Pelerin*, por un consenso bastante generalizado en Occidente acerca de la función de Estado como límite al accionar de los privados para preservar el bienestar general por sobre los intereses sectoriales.

El Estado Neoliberal tuvo diferencias en sus modos de manifestarse concretamente en el tiempo y en el espacio. Usamos el término *Estado* unido al adjetivo *neoliberal* deliberadamente para evidenciar que, como sostiene David Harvey (2007: 85) "el neoliberalismo no torna irrelevante al Estado ni a

---

<sup>1</sup> Véase Tarcus para una mirada comparativa de las distintas definiciones del modelo hegemónico previo al neoliberalismo y las correspondencias entre Estado y régimen de acumulación en la historia del capitalismo.

instituciones particulares del Estado (como los tribunales y las funciones policiales) tal y como algunos analistas tanto de derechas como de izquierdas han argumentado. Sino que más bien, y con el objeto de hacerlo más funcional a sus propios intereses, produce una reconfiguración radical de las prácticas estatales”. Sin embargo, lo que identifica al neoliberalismo en su origen fue el enfrentamiento en términos ideales con el Estado de Bienestar surgido con el fin de la Segunda Guerra. En ese contexto las ideas neoliberales eran minoritarias, contraculturales y hasta disruptivas tanto en los gabinetes como en las usinas de pensamiento de las principales economías del mundo. Desde ese lugar asumido como resistencia teórica al estatismo dominante, la corriente de pensamiento constituida en la Estación Suiza de Mont Pelerín logró proponerse como una contracara, al mismo tiempo, del fascismo, del comunismo y del capitalismo keynesiano. Perry Anderson describe al texto fundacional de esta corriente, el libro de Friedrich Hayek de 1944, *Camino de Servidumbre*, del siguiente modo: “Se trata de un ataque apasionado contra cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, denunciada como una amenaza letal a la libertad, no solamente económica sino también política.(...)El mensaje de Hayek era drástico: ‘A pesar de sus buenas intenciones, la socialdemocracia moderada inglesa conduce al mismo desastre que el nazismo alemán: a una servidumbre moderna’”. (Anderson y otros, 1999:15)

Inclusive, su carácter opositor, le permitía empalmar discursivamente con las ideas de libre expresión y libertad individual que impregnaban muchos movimientos de la cultura joven de la época. Las burocracias estatal y sindical se constituían en blancos compartidos por una crítica radical liberal de izquierda y de derecha. Aunque la fama del neoliberalismo tuvo que ver con sus aspectos económicos a partir de su predominio en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, en sus orígenes, los aspectos culturales y filosóficos constituyeron la base desde la cual se impugnó una sociedad que transitaría aún décadas de crecimiento económico antes de la crisis del fordismo. Esos aspectos, ampliamente desarrollados en las conferencias de Friedrich Hayek (Hayek, 1981), son revisitados por los discursos que acompañan la implementación concreta de

políticas económicas neoliberales. En ellas, quien obtuviera el premio Nobel de Economía en 1974, describe esas “dos actitudes que son necesariamente dominantes en el grupo pequeño, pero que no encajan tan bien en la sociedad extendida, dos sensaciones que aún se consideran comúnmente muy buenas, y que deberé explicar. Ellas son, esencialmente: el sentimiento del altruismo y el sentimiento de búsqueda conjunta tras metas comunes”. Hayek opone a estos sentimientos los dos principios morales que permitieron al hombre salir de ese estado de salvajismo solidario: la propiedad y la competencia. Sólo estos principios hicieron posible lo que conocemos por “civilización” y, según él, a mediados del siglo XX se encontraba en peligro. “Hasta aproximadamente 100 años atrás, habíamos tenido un éxito razonable en domesticar al salvaje mediante ciertas reglas básicas que lo llevaron a formar un orden abstracto que no podía comprender. Desde entonces ha surgido un nuevo salvaje que debemos domesticar. Comenzamos domesticando al salvaje; debemos terminar, aunque aún no hemos comenzado, domesticando al Estado” (Hayek, 1981:13).

Esta cruzada de la libertad contra la opresión estatal, es en realidad el enfrentamiento de una forma particular de entender la libertad contra una forma particular que asumió el estado. La virtud de la doctrina neoliberal fue la de hacer hegemónica, de manera lenta pero ininterrumpida su concepción de la libertad: la libertad de la empresa como extensión de la libertad del individuo. Frente a ello, a mediados del siglo XX, “(las) formas estatales diversas tenían en común la aceptación de que el Estado debía concentrar su atención en el pleno empleo, en el crecimiento económico, y en el bienestar de los ciudadanos, y que el poder estatal debía desplegarse libremente junto a los procesos del mercado —o, si fuera necesario, interviniendo en él o incluso sustituyéndole-, para alcanzar esos objetivos”. (Harvey, 2007:17) Sobre los años '70 las ideas neoliberales obtuvieron dos logros sustanciales: responsabilizar a esa forma estatal de la crisis del modo de acumulación fordista y presentar como ausencia del Estado su acción decidida en el sostenimiento de la propiedad privada y el favorecimiento al capital sobre el trabajo.

En esos principios morales aparecen tempranamente las ideas de éxito o fracaso como virtud individual y educación que serán necesariamente abordadas en los capítulos siguientes y son correlatos de la libertad individual en el mercado. “El éxito o el fracaso personal son interpretados en términos de virtudes empresariales o de fallos personales (como puede ser no invertir de manera suficiente en el propio capital humano a través de la educación) en lugar de ser atribuidos a ningún tipo de cualidad sistémica (como las atribuciones de clase normalmente atribuidas al capitalismo)” (Harvey, 2007:164).

En definitiva, Margaret Thatcher, la primera Jefa de Estado de un país central en adoptar expresamente las teorías neoliberales, resumió este imperativo de reforma moral del neoliberalismo con una frase célebre: “La economía es el método, pero el objetivo es cambiar el alma”. Método y objetivo se confunden permanentemente en las experiencias neoliberales cuyo recorrido proponemos en estas páginas. Lo que está claro a lo largo de todas sus manifestaciones es lo que ha provocado como consecuencia práctica: una restauración del poder de clase a expensas de la fuerza de trabajo.

El neoliberalismo ha reconocido entonces distintas etapas y distintas manifestaciones geográficas. Cada manifestación, si bien asume identidad en sus principios económicos, políticos y culturales, tiene diferencias y especificidades que configuran una concreción particular. Así podemos considerar los primeros neoliberalismos autoritarios de las dictaduras militares latinoamericanas con el modelo chileno a la cabeza, los emblemáticos de las economías centrales en el neoliberalismo anglosajón de Margaret Thatcher y Ronald Reagan con sus diferencias y similitudes, aquellos otros que surgieron como derivas inevitables de la crisis del estado de bienestar en la Europa continental con sus particularidades en Escandinavia. En su balance provisorio, Perry Anderson encuentra que, “Lo que demostraron estas experiencias fue la impresionante hegemonía alcanzada por el neoliberalismo en materia ideológica” (Anderson y otros, 1999:19).

Más allá de la distancia mayor o menor con sus postulados teóricos determinada por las condiciones políticas en que se pone en práctica un conjunto de premisas el neoliberalismo se constituyó en los últimos 40 años en una (probablemente la

única vigente) doctrina elaborada y coherente vinculada a su vez con una política económica aplicada desde el Estado en el contexto de los mercados económicos globales predominantes desde fines del siglo XX. En este sentido, es decir, en tanto política económica, el neoliberalismo reconoce, según Anderson, éxitos y fracasos. En la medida en que constituye un proyecto de restauración del poder de las clases dominantes, sus virtudes giran en torno a cuatro aspectos asociados: i) control efectivo de la inflación, ii) “la restauración de una tasa ‘natural’ de desempleo, o sea, la creación de un ejército industrial de reserva” (Anderson y otros, 1999:16), y por esta vía, iii) disminución de los salarios y iv) aumento de la tasa de ganancia. Sin embargo, no logró sus objetivos de revertir las tasas decrecientes de actividad económica que signaban la crisis del “liberalismo embrizado” (Harvey, 2007), ni un aumento de la inversión productiva. Finalmente, y en una contradicción más abierta con su mandato original, no arribó salvo excepciones momentáneas, a la reducción del déficit fiscal (Anderson y otros, 1999:21). No obstante, en términos político-culturales, el neoliberalismo ha tenido un éxito difícil de ignorar. Si, como lo observó Göran Therborn, “el neoliberalismo es una superestructura ideológica y política que acompaña una transformación histórica del capitalismo moderno” (Anderson y otros, 1999:31), no se encuentran fácilmente otras posibles superestructuras que disputen su supremacía, a pesar de las crisis, tanto en plano económico como en el de la representación política. Probablemente ha incidido en esta ausencia de alternativas al modelo neoliberal lo que Anderson caracterizó como el “segundo aliento de los gobiernos liberales” impulsado por Europa del Este y América Latina. El neoliberalismo alcanza su máximo predominio en el planeta en la última década del siglo XX. Esto es, al finalizar la guerra fría con el triunfo de occidente.

## **2. Las dictaduras neoliberales: Libertad era Almirante, General o Brigadier**

En Latinoamérica podemos distinguir dos etapas de reformas neoliberales, dentro de un mismo ciclo iniciado con la crisis del capitalismo fordista que ocupa todo el último cuarto del Siglo XX. Horacio Tarcus define al Estado populista como la forma estatal asumida en correspondencia con “una modalidad de acumulación capitalista centrada en la industrialización sustitutiva en economías semi cerradas, en la redistribución progresiva del ingreso (pues la ampliación del consumo personal es, como insiste Vilas, condición de esta modalidad de acumulación), en políticas activas de intervención estatal en la economía (tarifas aduaneras, subsidios, créditos, obras públicas, gastos sociales, etcétera)”(Tarcus, 1992:51). En este sentido, el neoliberalismo como salida a la crisis del Estado Populista bien puede tratarse como un solo ciclo económico, político y cultural que va desde mediados de 1970 al fin de siglo. Sin embargo, la distinción entre las dictaduras militares de los años '70 y las reformas de los años '90 permite poner el acento no sólo en el carácter autoritario o democrático de los procesos políticos sino también en las diferencias del contexto internacional. La primera etapa en el marco de la Guerra Fría y la segunda vinculada a la hegemonía mundial del capitalismo occidental liderada por EE.UU.

La restauración del poder de las burguesías dependientes latinoamericanas signada por los golpes militares de la década del '70 fue el primer laboratorio de características nacionales de las teorías de Von Hayek. Esta restauración vino a poner fin al estado populista latinoamericano como vimos en la definición de Horacio Tarcus.

Especialmente en el Cono Sur de América se desarrollaron las dictaduras más sangrientas. En esta región del continente Naomi Klein ubica un laboratorio previo

al neoliberal. "Hacia la década de 1950 los desarrollistas, igual que los keynesianos y los socialdemócratas de los países ricos podían enorgullecerse de una serie de impresionantes éxitos. El laboratorio más avanzado del desarrollismo fue el extremo sur de América Latina, conocido como Cono Sur: Chile, Argentina, Uruguay partes de Brasil. El epicentro fue la Comisión Económica de la Naciones Unidas para América Latina con sede en Santiago de Chile, dirigida por el economista Raúl Prebisch desde 1950 a 1963" (Klein, 2007:83)

Veinte años después, Chile sería el caso líder de la aplicación del recetario económico neoliberal en su versión Chicago Boys. Milton Friedman uno de los padres fundadores de la doctrina, tuvo la capacidad de encontrar el primer ámbito de aplicación estatal del monetarismo acuñado en la Universidad de Chicago bajo la dictadura militar presidida por Augusto Pinochet. Al este de los Andes, aunque con menor intensidad y extensión temporal que la experiencia chilena, se aplicaron las mismas recetas a partir de 1975/76.

Si bien en todos los ejemplos de puesta en práctica del Estado Neoliberal encontramos fuertes contradicciones con la teoría, tanto en términos económicos vinculados a las posiciones empresariales monopólicas o la insustentabilidad ambiental, como políticos, en relación a las intervenciones represivas estatales para garantizar la propiedad, resulta poderosamente sustantivo que el primer laboratorio neoliberal del mundo, como lo afirma toda la literatura, hayan sido las dictaduras latinoamericanas. Por un lado, las ideas radicales de libertad individual en plano económico eran disociadas sin ningún prurito del plano político.

Esta contradicción, en el caso argentino, tenía una larga y rica historia enraizada en el liberalismo decimonónico. Fue precisamente, Juan Bautista Alberdi, un liberal prototípico del Siglo XIX rioplatense, quien los describió con destreza: "Los liberales argentinos son los amantes platónicos de una deidad que no han visto ni conocen. Ser libre, para ellos, no consiste en gobernarse a sí mismos sino en gobernar a los otros. La posesión del gobierno: he ahí toda su libertad. El monopolio del gobierno: he ahí todo su liberalismo. El liberalismo como hábito de respetar el disentimiento de los otros es algo que no cabe en la cabeza de un

liberal argentino. El disidente es enemigo; la disidencia de opinión es guerra, hostilidad, que autoriza la represión y la muerte" (Vazeilles, 1997:9).

Quizás porque en su desproporcionada autoestima, hubiera querido compararse al autor de las Bases..., quizás para lavar las culpas de haber formado parte de varias dictaduras militares, Mariano Grondona respondió en una entrevista de los años '90 que los liberales argentinos en los años de dictaduras "estaban más preocupados por la flotación del dólar que por la flotación de los cadáveres en el Río de la Plata". Pero las más evidentes no fueron las únicas contradicciones. El libre mercado, en el marco de la Guerra Fría que los generales sudamericanos peleaban desde su bastión de valores occidentales, debía dejar en manos del Estado las principales empresas de servicios, entre ellos, los medios de comunicación audiovisual y, en el caso chileno, también el recurso natural excluyente de su economía: el cobre.

Los economistas chilenos se venían formando en la doctrina monetarista bajo la tutela del Premio Nobel Milton Friedman desde hacía casi veinte años. El "Proyecto Chile", como se conoció en la Universidad de Chicago al programa de formación de estudiantes provenientes de la Universidad Católica en su disputa contra el desarrollismo, se inauguró oficialmente en 1956. En 1965 se amplió a alumnos universitarios de otros países latinoamericanos, fundamentalmente argentinos, mexicanos y brasileños. Hayek y Friedman habían encontrado finalmente el lugar propicio para que sus ideas fueran plasmadas desde el control político de un estado nacional. Tanto en Chile como en Argentina las dictaduras militares combinaron un discurso político-cultural de restauración del poder a las viejas familias aristocráticas de las burguesías dependientes nacidas en el siglo XIX con un discurso político-económico modernizador hacia la apertura y la desregulación expresado por sus ministros de hacienda. En ambos países esas burguesías utilizaron como brazo ejecutor a las Fuerzas Armadas.

"Friedman predijo que los cientos de miles de personas que serían despedidos del sector público (25% en seis meses) pronto encontrarían trabajo en el sector privado que despegaría espectacularmente gracias a que Pinochet eliminaría

‘tantos como sea posible de los obstáculos que ahora perjudican el mercado privado’”(Klein, 2007:592).

Más allá de que el *milagro chileno* haya tenido más publicidad que éxitos para la economía real de ese país, las diferencias con el proceso argentino son notorias. Mientras en el primer caso la dictadura militar fue sucedida por una tibia apertura democrática con continuidad económica y, en alguna medida, política ya que el dictador Augusto Pinochet fue consagrado Senador Vitalicio, en el caso argentino la dictadura militar terminó inmersa en una crisis tanto política como económica. Además, en transición chilena se dio hacia 1989 con la entrada prácticamente mundial al modelo neoliberal y el derrumbe soviético. En cambio, el final de la dictadura argentina ocurrió en pleno desarrollo aún de la guerra fría, cuando las potencias de los Estados Unidos y Reino Unido, como veremos enseguida, gobernados por Ronald Reagan y Margaret Thatcher respectivamente abrazaban ideas neoliberales pero no el resto de Europa, y tras la derrota argentina en la guerra de las Islas Malvinas frente a Gran Bretaña.

Más allá de las diferencias entre estas dos experiencias de neoliberalismo cuyos detalles y causas exceden este trabajo, el cono sur representa el modelo de neoliberalismo autoritario donde las consecuencias sociales del shock económico son sepultadas por la represión política. Debido a esta característica central de elevadas dosis de coerción y bajas de consenso es menos pertinente la pregunta sobre con qué mecanismos, aunque también los hubo, las clases dominantes lograron legitimar la brutal transferencia de ingresos a los sectores más poderosos económicamente. Como resume David Harvey “¿De qué modo se consumó la neoliberalización, y quién la implemento? La respuesta, en países como Chile y Argentina en la década de 1970 fue tan simple como súbita, brutal y segura, esto es, mediante un golpe militar respaldado por las clases altas tradicionales (así como por el gobierno estadounidense), seguido de una represión salvaje de todos los vínculos de solidaridad instaurados en el seno de la fuerza de trabajo y de los movimientos sociales urbanos que tanto habían amenazado su poder. Pero la revolución neoliberal que suele atribuirse a Thatcher y a Reagan, después de 1979 tuvo que consumarse a través de medios democráticos. Para que se

produjera un giro de tal magnitud fue necesaria la previa construcción del consentimiento político a lo largo de un espectro lo bastante amplio de la población com para ganar las elecciones. Lo que Gramsci llama 'sentido común'..." (Harvey, 2007:46)

### 3. El neoliberalismo en las economías centrales:

Esto nos lleva a repasar brevemente la consolidación del neoliberalismo durante la década de 1980 en Estados Unidos y el Reino Unido bajo los liderazgos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher respectivamente. En estos países, en que los procesos de transferencia de ingresos hacia los sectores concentrados no fueron garantizados por las fuerzas represivas, vuelve la pregunta de David Harvey “¿cómo, entonces, se generó el grado suficiente de consentimiento popular preciso para legitimar el giro neoliberal”. La construcción del consenso no fue una tarea relámpago. Los aparatos ideológicos en los que se construyeron las matrices de ese consenso, y permitieron circular como sentido común los principios del nuevo liberalismo, fueron los medios de comunicación y las instituciones de la sociedad civil, como universidades, escuelas, iglesias, y asociaciones de profesionales. Harvey cita como causa “la larga marcha de las ideas neoliberales a través de estas instituciones, que Hayek ya había vaticinado en 1947, así como a la organización de *think-tanks* (con el respaldo y la financiación de las corporaciones), a la captura de ciertos segmentos de los medios de comunicación y a la conversión de muchos intelectuales a los modos de pensar neoliberales, se creó un clima que apoyaba al neoliberalismo como el exclusivo garante de la libertad. Estos movimientos se consolidaron con posterioridad mediante la captura de los partidos políticos y, por fin, del poder estatal” (Harvey, 2007:46).

Una vez controlado el gobierno del Estado estas fuerzas conservadoras tradicionales anglosajonas necesitaban también del mantenimiento de su legitimidad para aplicar sus políticas. En ese menester el enfrentamiento con los trabajadores organizados fue una clave que está en el manual de los gobiernos neoliberales. Como afirma Anderson “Las raíces de la crisis, afirmaban Hayek y sus compañeros, estaban localizadas en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero que había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones reivindicativas sobre los salarios y su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales” (Anderson y otros, 1999:16). Pero aquí no existía la posibilidad de

encarcelar o asesinar a los dirigentes y militantes gremiales como bajo las dictaduras militares<sup>2</sup>. Harvey (2007: 28) subraya “la espectacular consolidación del neoliberalismo como una nueva ortodoxia económica reguladora de la política pública a nivel estatal en el mundo del capitalismo avanzado, se produjo en Estados Unidos y Gran Bretaña en 1979”.

Antonio Caño, el periodista conservador español que, desde 2015, dirige el periódico *El País*, reunió en un artículo retrospectivo algunas características de Thatcher y Reagan que definieron su lugar en la historia de las últimas décadas. Caño no sólo advierte que “promovieron la misma agenda reformista: bajos impuestos, reducciones del gasto social, todo el poder al mercado, máxima libertad para la iniciativa privada y constantes restricciones a la actividad del sector público. El Estado era, para ambos, el problema, no la solución”. Sino que pone en evidencia ciertos rasgos político – culturales, cuya eficacia, en términos simbólicos, colaboró con la legitimidad que esta restauración requería para transformarse en la vía de salida de la crisis capitalista de los años '70. “Ambos – describe Caño- aceptaban ser de extracción popular y presumían de conectar con el sentimiento de los ciudadanos comunes. Odiaban al intelectualismo y todo lo que éste tiene de elitismo y artificialidad. Odiaban en igual grado el comunismo y trabajaron juntos para combatirlo, contribuyendo, por ejemplo, a la derrota de la Unión Soviética en Afganistán (...) El viejo vaquero cinematográfico y la hija del tendero forman parte de la simbología de sus respectivas naciones y serán por siempre reconocidos por ello. Sus políticas causaron sufrimiento a millones de personas abandonadas por el estado del bienestar y provocaron un fanatismo mercantilista que, con los años, llevó al sistema a su peor crisis en cerca de un siglo” (Caño, 2013).

---

<sup>2</sup> En este sentido, el macrismo, la experiencia neoliberal que analizaremos en este trabajo cuenta con más relaciones de semejanza con los modelos anglosajones que sus antecesores latinoamericanos. Si bien el enfrentamiento con las organizaciones gremiales y la batalla comunicacional librada en torno a él es una característica de todos los procesos neoliberales, presente en las dictaduras militares ni los gobiernos noventistas de Latinoamérica, en el inicio del gobierno de Cambiemos encontramos más puntos de contacto con los grandes conflictos que Thatcher y Reagan diseñaron para construir victorias simbólicas que les permitieran consolidar el poder de sus gobiernos. Está claro que en estas dos administraciones se ubica el centro de la neoliberalización.

De la mano a la consolidación en el plano internacional de la doctrina neoliberal resumida precisamente como “Consenso de Washington”, se dan al interior de los estados nacionales batallas cruciales en términos económicos, políticos y culturales con las estructuras del Estado de Bienestar. Harvey señala que los cuatro elementos de esa consolidación internacional son la financiarización de la economía, la movilidad del capital, el dominio de Estados Unidos a través de tres instituciones clave, Wall Street, el Departamento del Tesoro y el Fondo Monetario Internacional, y, por último, el triunfo pleno en las academias y la teoría económica (Harvey, 2007:98 a 101). Este cuarto elemento se profundizó en los años subsiguientes al punto de convertir el término “economista” en sinónimo de adscrito a la ortodoxia neoliberal<sup>3</sup> - .

Las batallas al interior del Estados nacionales ponen de manifiesto el carácter restaurador del poder de clase del neoliberalismo. Están relacionadas con el desmantelamiento de las políticas públicas del Estado de Bienestar pero fundamentalmente con la confrontación a las organizaciones obreras. Ronald Reagan tuvo su principal enfrentamiento con los controladores aéreos de PATCO en 1981. Esta era una asociación gremial de trabajadores de “cuello blanco”, una élite de la clase trabajadora por su cualificación y por el lugar que ocupaba en un país de la extensión territorial y conectividad área como los EE.UU. Al segundo día de huelga, el presidente en lugar de ceder dobló la apuesta: dio por despedidos al 70 % de los controladores aéreos de su país y abrió listados para reemplazarlos. Además, la Justicia federal de Estados Unidos aplicó millonarias sanciones contra el sindicato de los controladores, presidido por Robert Poli, y también se bloquearon los fondos previstos para prolongar la huelga.

Margaret Thatcher se enfrentó con los mineros en 1984. Al igual que los controladores aéreos norteamericanos los trabajadores del carbón ingleses eran empleados estatales, con lo cual la patronal ocupaba los dos lados del mostrador institucional. En ambos casos hubo una provocación del gobierno. Pero a

---

<sup>3</sup> Como veremos más adelante en el texto de Claudia Cabrera (2011) “Estado mercado y sociedad en el discurso de los thinks tanks económicos durante la década neoliberal”

diferencia del enemigo elegido por Reagan, los mineros ingleses contaban con una larga trayectoria de lucha sindical y un apoyo fuerte de ciertos sectores sociales. Thatcher no sólo anunció el cierre de 20 pozos mineros sino que adelantó que el plan consistía en cerrar 70 minas más. Pero la "Dama de Hierro" no sólo provocaba la reacción de los mineros, también buscaba la "reforma moral". Para eso eran fundamentales esas instituciones que, según señalaba Harvey, fueron impregnadas durante décadas de ideas contrarias a los sindicatos o, más genéricamente, toda organización colectiva. Entre los aparatos ideológicos utilizados, los medios de comunicación jugaron un papel clave no sólo en la sedimentación de esas ideas sino en la batalla coyuntural por la interpretación de la huelga. Los medios de comunicación británicos calificaron la huelga de mineros como la "huelga de Scargill", en alusión a Arthur Scargill el líder del principal sindicato del sector. La realeza intervino en el debate a través de la misma reina de Gran Bretaña, Isabel II, quien manifestó que la huelga era "de un solo hombre", a quien acusaba de realizar el paro por motivaciones políticas. A Scargill lo acusaban de ser laborista y con ideas comunistas. Margaret Thatcher puso en duda la democracia interna del sindicato mayoritario de los mineros ingleses y cuestionó sus métodos de tomas de decisiones.

En la medida en que entendamos la neoliberalización como un proceso de restauración del poder de las clases dominantes resulta razonable el enfrentamiento de los gobiernos neoliberales con las organizaciones obreras. Este enfrentamiento no sólo obedece a las razones económicas en términos de transferencias de riquezas e ingresos. Reconoce al mismo tiempo motivaciones vinculadas a construir la legitimidad política para la aceptación de un modo de pensar en que no hay lugar para las fuertes asociaciones colectivas. Sólo hay individuos... y sus familias, decía Thatcher.

#### **4. Los '90 en Argentina: partidos populares como Caballo de Troya**

La segunda oleada de neoliberalismos latinoamericanos de los años '90 coincidió con la apertura neoliberal del Este europeo tras la caída del bloque soviético y se desarrolló, a diferencia de la primera etapa, bajo gobiernos electos democráticamente. Cada irrupción histórica y geográfica tuvo su especificidad.

La etapa noventista reconoce tres grandes diferencias respecto a los años '70. En primer lugar, claro, se trató de gobiernos electos y no impuestos por la fuerza de las armas. Esto implicó mayores dosis de consenso. En segundo término, ya había finalizado la guerra fría y el triunfo del neoliberalismo parecía un fenómeno global del cual el subcontinente representaba sólo un capítulo más. Por último, en muchos casos la entrada al poder de esa restauración utilizó el caballo de troya de los partidos populares y con promesas electorales en las antípodas del neoliberalismo. Carlos Andrés Pérez, Carlos Saúl Menem, Salinas de Gortari, Alberto Fujimori son algunos de los nombres de ex presidentes que compartieron un derrotero de impopularidad al finalizar sus mandatos pero que hizo imposible sus posibilidades de retornar a la presidencia de sus países.

Este momento particular del neoliberalismo adoptó formas propias en un contexto global. La investigadora argentina Ana Natalucci lo describe así: “A partir de mediados de los 70, el capitalismo como forma de producción atravesó una mutación significativa, afectando el régimen de acumulación y de dominación política. Y después de los 90, se concretó la transición hacia economías de mercado y liberalización de la economía; en América Latina esto ocurrió durante gobiernos presididos por partidos populares con fuertes vínculos con el sindicalismo. Esta cuestión modificó los patrones de interacción entre ellos. No todos los sindicatos respondieron de la misma manera; sin embargo todos perdieron la gravitación que habían tenido durante el modelo del Estado de Bienestar”. “Hacia finales de los noventa, se produjeron graves crisis financieras que afectaron las economías y sistemas políticos latinoamericanos, la del ‘tequila’ en México en 1995, los episodios en el sudeste asiático y Rusia en 1997 y 1998, el

efecto 'caipirinha' en Brasil en 1998 y el efecto 'tango' en Argentina de 2001” (Natalucci, 2017: 69).

Pero estos fenómenos de gobiernos neoliberales no sólo terminaron en grandes crisis económicas en sus respectivos países que pusieron en cuestión la legitimidad de partidos políticos que habían sido vertebrales en la historia del siglo XX. También surgieron de crisis económicas. Centralmente de la crisis de deuda externa que afectó a la región como producto de la salida de la primera etapa neoliberal.

En el caso de Argentina, gran parte de la espalda política que tuvo el gobierno de Carlos Menem para llevar a cabo políticas simétricamente opuestas a sus propuestas de campaña se explica por el shock hiperinflacionario, la crisis de deuda y el golpe de mercado que signó el final del gobierno de su antecesor Raúl Alfonsín. Shock es la palabra clave. Naomi Klein cita en *La Doctrina del Shock* una entrevista a Domingo Cavallo, Ministro de Economía argentino durante gran parte de esta década. Allí, quien fuera mencionado en la prensa de aquellos días como “superministro” o también “el padre de la criatura” en relación al plan económico conocido como Plan de Convertibilidad, describe con claridad la importancia del golpe inflacionario: “La época de la hiperinflación fue terrible para la gente, especialmente para las personas con bajos ingresos y escasos ahorros, porque veían como, en apenas unas horas u unos pocos días, sus salarios quedaban reducidos a nada por culpa de los incrementos de precios, que se producían a una velocidad de vértigo. Así que el pueblo le pedía al gobierno que por favor, hiciera algo. Y si el gobierno traía un buen plan de estabilización, era también el momento oportuno para acompañarlo de otras reformas. Las más importantes estaban relacionadas con la apertura de la economía y el proceso de desregulación y privatización. Pero el único modo de poner en práctica esas reformas en aquel momento era aprovechando la situación creada por la hiperinflación, porque la población estaba lista para aceptar cambios drástico ya fin de eliminar la hiperinflación y regresar a la normalidad.” (Klein, 2007: 227).

Este contexto previo que describe el ex ministro Cavallo, acompañado con una nueva crisis de deuda, determinaron una reestructuración entre los sectores del bloque hegemónico con un desplazamiento del poder hacia los acreedores externos, especialmente bancos, y corporaciones transnacionales en detrimento de los grupos económicos locales.

“Con la llegada anticipada del gobierno peronista del Dr. Carlos Menem, se instrumentan las nuevas políticas propago de lo adeudado. El trabajo sucio fue realizado en la gestión del Ministro de Economía Erman González durante 1990, destacándose el Plan Bonex, que sentó el precedente para la aplicación del plan antiinflacionario posterior: la convertibilidad. El plan transformó los depósitos a plazo en títulos de la deuda externa para licuar la deuda interna y consistió en una fuerte transferencia de recursos de los pequeños ahorristas hacia el capital concentrado, ya que los pequeños tenedores de títulos no podían sostenerlos en el tiempo y los negociaron por debajo de su valor en el mercado secundario. Con la llegada de Domingo Cavallo al Ministerio de Economía (febrero '91) se fusionó el trípode de políticas que signarían el desenvolvimiento posterior de la economía: apertura importadora, reforma del Estado y Ley de Convertibilidad.” (Gambina, 2002: 102-103).

Al igual que en las economías centrales unos años antes, este proceso de cambios contó con apoyo electoral y consenso social. Aquí, además del éxito del control de la inflación después del shock de finales de los '80, influyó en clima internacional que, no sólo evidenciaba el triunfo de las políticas neoliberales en Europa Oriental y Occidental y en el continente americano, también la imposibilidad de alternativas políticas a este predominio por la debacle del comunismo soviético, de los nacionalismos tercermundistas y de las socialdemocracias europeas, en ese orden de profundidad.

Los medios masivos de comunicación, en particular, y los ámbitos de formación de opinión, en general, instalan en las agendas algunos de los elementos centrales tanto de la filosofía social como del recetario económico de Hayek y Friedman. La construcción de este consenso permitió al neoliberalismo de los '90, diferenciarse del que implementaron las dictaduras de los '70.

En este sentido, una constante del sentido construido por los primeros neoliberales que fue atravesando las distintas manifestaciones históricas es el rechazo a la política y los políticos. Una de las claves, según estos, para entender las trabas al libre desarrollo de las fuerzas del mercado estaba en los compromisos de los partidos políticos que accedían al control del aparato del Estado con sus electores<sup>4</sup>. Es parte de esa desconfianza del neoliberalismo respecto de la democracia que señala Harvey (2007: 75). Ahora bien, este rechazo a la política no requería muchas demostraciones en las dictaduras de los '70.

Pero, ¿cómo era posible compatibilizarlo con gobiernos surgidos de los históricos partidos populares que llegaban al poder por la vía electoral en los años '90? En algunos países surgieron en la década del '90 liderazgos externos a los partidos tradicionales que guiaron derroteros similares a los neoliberales que realizaron las reformas bajo fuerzas políticas seculares. Tales los casos de Fernando Collor de Melo en Brasil o Alberto Fujimori en Perú. En Venezuela la transformación neoliberal se produjo bajo la segunda presidencia de un líder tradicional como Carlos Andrés Pérez. En Argentina, tanto Carlos Saúl Menem que llevó a cabo la parte sustancial de las reformas del mercado en los '90, como luego Fernando De La Rúa, que completó el ciclo hasta el colapso de 2001, provenían de los dos partidos políticos que dominaron la escena electoral durante todo el siglo XX: el Partido Justicialista y la Unión Cívica Radical.

Sin embargo, el desplazamiento de la política de las decisiones estuvo signado por el predominio de lo que se llamó “gobierno de expertos o técnicos”. Los políticos profesionales dejaban la toma de decisiones a economistas cuya presunción de cientificidad los alejaba de la “contaminación” política. (Cabrera, 2011) Así un grupo de centros de estudios formados en mayor o menor medida en la escuela neoliberal tomaron a su cargo la autoridad discursiva para definir regímenes de verdad no sólo en la economía como disciplina sino en las políticas de gobierno racionales o irracionales. Estos centros, FIEL, CEMA y Fundación

---

<sup>4</sup> Este énfasis, como veremos será retomado con fuerza por el macrismo en 2015 en un contexto mundial de crecimiento de los discursos anti-políticos.

Mediterránea colocaron a sus máximos referentes en el Ministerio de Economía durante los tres mandatos presidenciales que van desde 1989 hasta 2001. El pensamiento neoliberal que sostenían estas fundaciones “expresaba una concepción del mundo que al mismo tiempo que desarraigaba la economía de la sociedad (...), subsumía lo social y lo político en el mercado, cuyo funcionamiento se sostenía en el principio de autorregulación” (Cabrera, 2011:127).

Hacia principios del siglo XXI la mayoría de los gobiernos neoliberales llegaba a su fin con diversos niveles de crisis de representación política. Los partidos tradicionales, encargados de aplicar las recetas de las fundaciones y tanques de pensamiento formateados en los principios de Hayek y Friedman, eran arrastrados en diversa medida por esa crisis provocada por los efectos económicos y sociales de las políticas neoliberales. Esta crisis se dio en un contexto institucionalmente democrático sostenido en cierta medida por la memoria social de las dictaduras setentistas y el rechazo bastante generalizado en la región hacia las salidas represivas y la violencia como herramienta legítima en la política. En ese marco, a los defensores del neoliberalismo les resultó difícil instalar la idea de que el fracaso de los programas macroeconómicos estaba ligado a la impericia de los gobernantes que tenían los vicios populistas del quehacer político (Harvey, 2007:75) y no a las mismas prescripciones de los economistas. A pesar de su imposibilidad de funcionamiento en ese momento ese argumento, según el cual la debacle del modelo noventista obedeció a que no se aplicaron a fondo las transformaciones en términos de desregulación estatal y eliminación del déficit fiscal por culpa de restricciones impuestas por la política, siguió siendo el eje de construcción de sentido de los economistas y periodistas económicos hasta la actualidad.

Estos dos factores, el rechazo a una salida autoritaria y la imposibilidad de consensuar una profundización del ajuste, fueron consolidando el surgimiento de liderazgos con particularidades propias de cada país pero con el denominador común de mostrarse como alternativos a los mandatos de la hegemonía neoliberal. Así, Hugo Chávez en Venezuela 1999, Luiz Inácio Lula da Silva en Brasil, 2002, Néstor Kirchner en Argentina 2003, Tabaré Vázquez en Uruguay,

2005, Evo Morales en Bolivia 2006, Rafael Correa en Ecuador en 2007, se convirtieron en presidentes de sus respectivos Estados en un clima de rechazo al neoliberalismo que en los primeros años era referido como “posneoliberalismo” (Sader: 2009) y luego como “populismo” (Laclau).

¿Qué caracterizó a la década populista o de paréntesis respecto al largo período neoliberal iniciado a mediados de 1970 en Argentina?

Los factores económicos que signaron el paréntesis nacional-popular, por ejemplo en Argentina, fueron los siguientes (Scaletta, 2017):

1. El establecimiento de aranceles al comercio exterior, los que protegieron el mercado interno, desdoblaron los tipos de cambio efectivos entre los distintos sectores económicos (dependiendo de la tasa de retenciones a las exportaciones), amortiguaron el impacto de la devaluación a través de la baja de los precios internos y permitieron al Estado participar por la vía fiscal tanto del ciclo alcista de los *commodities* como de los beneficios extraordinarios de la depreciación.
2. La desdolarización de las tarifas de los servicios públicos, lo que significó, la reducción de uno de los principales precios relativos de la economía, tanto para los consumidores, en tanto se liberaron recursos para el consumo, como para las empresas, para quienes significó una baja de los costos de producción.
3. El aumento de salarios. Primero fue la suba del Salario Mínimo Vital y Móvil, luego los decretos de aumentos de suma fija. Finalmente, una vez recompuesto por la vía del crecimiento y el aumento del empleo el poder de negociación de los trabajadores, la motorización de las paritarias. Este último factor, junto con el aumento real del gasto del sector público por múltiples vías, fue la base de lo que llamamos “el crecimiento conducido por la demanda”.
4. El desendeudamiento. Tras el default inicial, se produjo la reestructuración de la deuda pública externa a partir de 2005, con el pago al FMI y la liberación de su tutela, y que corrió en paralelo con una política exterior

pragmática centrada en alineamientos intrarregionales y la revinculación con los principales socios comerciales de la región.

Estos elementos económicos se combinaron con elementos político-culturales que a nivel nacional y regional se mostraron antitéticos con los principios de la hegemonía neoliberal de la década anterior. Integración regional frente al área de libre comercio impulsada por los Estados Unidos de Norteamérica, reestatización y/o control de empresas de servicios públicos frente al proceso privatizador de los '90, revalorización del rol del Estado en materia comunicacional, educativa, etcétera frente al protagonismo del mercado en esas áreas. En esta etapa el liderazgo político por sobre el de los expertos en economía en la toma de decisiones se convirtió en un rasgo político cultural.

Después de tres mandatos consecutivos del mismo espacio político al frente del Poder Ejecutivo, por diversos motivos que no vamos a desarrollar se frenó este ciclo en varios países de la región, fundamentalmente Argentina y Brasil.

## **Capítulo 2. Educación y neoliberalismo**

### **2.1. La preocupación neoliberal por la educación**

#### **a) Preparación individual para competir en el mercado**

La educación siempre fue uno de los ejes de los discursos neoliberales. En definitiva, si el progreso de una sociedad dependía de la libre competencia entre individuos, la preparación, formación o entrenamiento de esas personas para partir con chances en esa carrera era un elemento crucial. El éxito o el fracaso en el mercado, después de las condiciones innatas de los individuos, debe buscarse en las competencias adquiridas.

Combatir al estatismo, la solidaridad y el colectivismo implicaba una batalla de ideas que se daba también en el plano educativo. Pero además la naturaleza económica de la educación, en tanto formadora de los recursos o capital humano, ocupa un rol central. En la competencia interindividual, único motor del avance social, la preparación personal de cada individuo tiene una incidencia central en su desarrollo. El desempleo se explica por una falta de adecuación de la oferta laboral a la demanda de trabajo. Ese desfase de la oferta está originado en la insuficiencia de la formación. “El éxito o el fracaso personal son interpretados en términos de virtudes empresariales o de fallos personales (como puede ser no invertir de manera suficiente en el propio capital humano a través de la educación) en lugar de ser atribuidos a ningún tipo de cualidad sistémica (como las exclusiones de clase normalmente al capitalismo)”. (Harvey, op.cit.: 73)

Como vemos, la centralidad del discurso educativo no obedece sólo a un imperativo de gestión económica. No se origina sólo en la necesidad de reducir los presupuestos estatales para educación como parte los ajustes del gasto público en el sentido exclusivo de una de las principales premisas económicas del neoliberalismo. No es únicamente parte de la cruzada contra el déficit fiscal característica de todas las experiencias neoliberales. Si bien las ideas neoliberales sobre la educación se pueden rastrear hasta los orígenes del pensamiento liberal,

recién en las últimas décadas del siglo XX adquirió relevancia sostenida en las publicaciones de autores neoliberales. Probablemente la publicación de Gary Stanley Becker, profesor de la Universidad de Chicago y Premio Nobel de Economía en 1992, de su obra “El Capital Humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación”, en 1975, fue central en la instalación de ese concepto: “capital humano”.

Los neoliberales del siglo XIX y XX siempre se reconocieron herederos del pensamiento liberal escocés de Adam Smith y no de la escuela rousseauiana, a la que consideraban una variante del socialismo. El profesor Paul Mueller, de The King’s College in Manhattan, por ejemplo, rastrea en citas del filósofo escocés sus posiciones sobre el financiamiento de la educación básica, que en algunas ciudades de la Escocia del 1700 tenía un gran desarrollo comparado con el resto de Europa. Según su artículo en el portal neoliberal elcato.org “Adam Smith y su política pública para la educación”, en algunas afirmaciones del pensador británico se adelantan las posturas neoliberales sobre educación. “El estado puede facilitar esa adquisición estableciendo en todas las parroquias o distritos una pequeña escuela donde los niños puedan estudiar pagando una tasa tan moderada que incluso un trabajador común sea capaz de pagarla; el maestro sería pagado por el estado en parte pero no totalmente, porque si fuera totalmente, o incluso principalmente pagado por el estado, pronto se acostumbraría a desatender su trabajo”, cita Mueller a Smith. Y agrega: “Incluso los trabajadores modestos, que generalmente eran pobres durante su época, deberían poder contribuir con una tasa a la educación de sus hijos. Pero él reconoce que las tasas de los estudiantes puede que no sean una compensación suficiente para el maestro. En ese caso, argumenta Smith, la brecha sería mejor cubierta por “algún ingreso local o provincial, proveniente de la renta de algún estrato propietario, o del interés derivado de alguna suma de dinero apartada y puesta bajo la administración de fideicomisarios para este propósito particular, algunas veces por el mismo soberano, y algunas veces por algún donante privado”. Él resalta muchas fuentes

potenciales de financiamiento pero excluye explícitamente el financiamiento proveniente de “el ingreso [de la tributación] general de la sociedad”<sup>5</sup>.

Más acá de esta preocupación genealógica por el liberalismo educativo, luego de Adam Smith, hay gran coincidencia en señalar como la principal fuente de inspiración de los neoliberales en materia educativa a parte de la obra principal de Ludwig von Mises, “La acción humana”.

Allí el economista señala:

“El hombre, como decíamos, dentro siempre de los rigurosos límites señalados por la naturaleza, puede cultivar sus innatas habilidades especializándose en determinados trabajos. El interesado o sus padres soportan los gastos que la aludida educación exige con miras a adquirir destrezas o conocimientos que le permitirán desempeñar específicos cometidos. Tal instrucción o aprendizaje especializa al sujeto; restringiendo el campo de sus posibles actividades, el actor incrementa su habilidad para practicar predeterminadas obras. Las molestias y sinsabores, la desutilidad del esfuerzo exigido por la consecución de tales habilidades, los gastos dinerarios, todo ello se soporta confiando en que las incrementadas ganancias futuras compensarán ampliamente esos aludidos inconvenientes. Tales costos constituyen típica inversión; estamos, consecuentemente, ante una manifiesta especulación. Depende de la futura disposición del mercado el que la inversión resulte o no rentable. Al especializarse, el trabajador adopta la condición de especulador y empresario. La disposición del mercado dirá mañana si su previsión fue o no acertada, proporcionando al interesado las correspondientes ganancias o infiriéndole las oportunas pérdidas. El interés personal de cada trabajador, consecuentemente, se orienta en predeterminado sentido tanto por lo que a sus innatas aptitudes se refiere como por lo que a las destrezas posteriormente adquiridas atañe.” (VON MISES, 1980: 909/910)

---

<sup>5</sup> Disponible en: <https://www.elcato.org/adam-smith-y-su-politica-publica-para-la-educacion>

Para Von Mises la acción humana es individual y racional. Esta definición del *homo economicus* guía el pensamiento neoliberal. Para ellos los liberales de la escuela francesa del siglo XVIII cometen la presunción de suponer como posibles la comprensión y la determinación humanas sobre las fuerzas del mercado. Sólo se puede concebir la acción en términos individuales, nunca colectivos. Pues allí intervienen reglas de interacción naturales que deben ser dejadas en libertad. La evolución de esos comportamientos es natural y no puede ser gobernada por ese monstruo creado por el hombre para impedir la Libertad: el Estado. La mano visible no debería vencer a la invisible. Desde el punto de vista teórico sería presuntuoso. Desde el político implicaría hundirse en cualquier forma de totalitarismo. No en vano todo el reconocimiento de los neoliberales es hacia Adam Smith.

#### **b) Liberalismo y educación pública: Mannheim vs. Von Mises**

Ese quiebre del neoliberalismo respecto al pensamiento liberal decimonónico lleva a Adriana Puiggrós a titular su libro “Adiós, Sarmiento”, en referencia al abandono de las posiciones que ponían al sistema educativo y la “educación común” como uno de los pilares del progreso que debía ser mantenido en manos estatales para garantizar la igualdad. *Adiós, Mannheim* podría ser el capítulo de la historia moderna en cual se inscribiera como capítulo local la despedida del padre del aula sanjuanino. Porque es precisamente la escuela austriaca la que sepulta la relación teórica del liberalismo con la educación pública. Karl Mannheim y Ludwig von Mises, ambos de origen húngaro, debaten a mitad de siglo XX sobre el futuro del capitalismo y la concepción de progreso. El individualismo extremo de Von Mises, que junto a von Hayek, sostiene que la libertad sólo se consigue con la reducción de las trabas colectivas al desarrollo individual y libre juego de las fuerzas del mercado no puede admitir en la educación pública más que una forma solapada de socialismo. Por eso Puiggrós ubica en este pensador la ruptura con la concepción liberal que reivindicaba la *educación común*:

“La educación como motor del progreso, que fue profesión de fe del liberalismo, cambió su sentido en los estudios de la Escuela Austriaca.

Ludwig von Mises aniquiló la teoría de la educación pública dentro del razonamiento liberal, sosteniendo la incompatibilidad entre la imposición cultural en la formación de las personas, que supone la intervención del Estado, y la libre creación. La posibilidad de esta última incluye de manera preponderante, para von Mises, la individuación absoluta de las decisiones sobre educación, en todos sus aspectos, trastocando la finalidad pedagógica de constituir sujetos en el objetivo de reducirlos a individuos cuantificables.” (PUIGGRÓS, 2015: 231)

Cuando Puiggrós rastrea las posiciones de los liberales argentinos respecto a la responsabilidad y el financiamiento de la educación en la segunda mitad del siglo XIX, encuentra una coincidencia entre el liberalismo católico de José Manuel Estrada y el secular de Domingo Faustino Sarmiento. Y aún en el repaso por distintos intelectuales y funcionarios liberales que construyeron el pensamiento y los sistemas educativos de finales del siglo en Argentina y Uruguay, la autora reconoce las influencias norteamericana, francesa y prusiana. Esto da sentido a la idea de “educación común” como instrucción pública y nacional. Una responsabilidad social y no meramente individual. “La educación no es una caridad, sino una obligación para el Estado, un derecho y un deber a la vez para los ciudadanos”, escribe Sarmiento en *Educación Popular*, libro fuertemente influenciado por su viaje a Estado Unidos y su examen de los sistemas escolares de New York y Massachusetts. Quizás la única discrepancia con este núcleo de coincidencia respecto a la estatalidad de la responsabilidad educativa pueda hallarse en Juan Bautista Alberdi, que, según Puiggrós, no se interesaría sobre el tema de su financiamiento en la medida en que este sería resultado directo del progreso económico. En definitiva, la presencia de Adam Smith en Alberdi es mucho más fuerte que en Sarmiento.

Esta presencia de un discurso educativo liberal y al mismo tiempo estatista recorrió todo el siglo XX y constituyó el pilar que dio sentido al sistema escolar moderno. Ese sistema ha comenzado a crujir con las primeras experiencias de “Estado Neoliberal”. Fue en las décadas de los '60 y '70 a instancias de una visión

economicista de la educación que se empezó a difundir la noción de “crisis de la educación”. “La palabra ‘crisis’, -anota Puiggrós- se aplicó sin mayores definiciones, con una carga ideológica manipulada por los medios de comunicación, hasta que comenzaron a usar los criterios e instrumentos de medición del mercado para diseñar una imagen de aquella situación” (PUIGGROS, 2017:241).

## **2.2. Las reformas educativas en las dictaduras latinoamericanas neoliberales de los `70: Argentina, descentralización sin privatización**

Como observáramos en el Capítulo anterior, el enfrentamiento entre el neoliberalismo y el liberalismo embridado (Harvey: 2007), transitó por el terreno teórico hasta al menos la década de 1970. Ese contrapunto que identifica Puiggrós sintetiza la deriva del capitalismo occidental en la segunda mitad del siglo XX. Con el avance de las doctrinas neoliberales a partir del último cuarto de ese siglo que describimos anteriormente comenzaron a ponerse en cuestión las ideas sobre la centralidad y principalidad de la responsabilidad de los estados en materia educativa. Es interesante observar que, con evidentes contradicciones, desde el liberalismo extremo pregonado desde la posguerra, tanto en los países centrales como en las dictaduras latinoamericanas, comienza a filtrarse unas nuevas prácticas burocráticas y discursivas sobre la educación. Como señala Puiggrós, “el gobierno de Reagan se enfrentó a los demócratas en materia de educación. Estos últimos todavía defendían la educación pública como uno de los fundamentos de la ‘Nación Americana’”. (PUIGGROS, 2017)

Como en otros aspectos ya mencionados, el *modelo chileno* fue, también en relación a la política educativa, un laboratorio del neoliberalismo extendido

globalmente décadas más tarde. “A Pinochet <sup>6</sup> no le tembló la mano para aplicar el modelo educativo completo y perfectamente programado, y ser el pionero en el desmantelamiento de las políticas educativas desarrollistas y nacional-populares”. (PUIGGRÓS, 2017:253). Este modelo consistía en ir eliminando la responsabilidad de la educación de los estados nacionales. Así los movimientos de privatización y descentralización debían darse de modo coordinado. En el caso chileno la descentralización no sólo llegó a nivel de Región, el equivalente a las provincias argentinas sino incluso a niveles municipales y a las escuelas de gestión comunitaria y “chárter”<sup>7</sup>.

En el caso argentino, la Dictadura Militar iniciada en 1976 no avanzó en la privatización, pero profundizó el proceso de descentralización tímidamente iniciado en el Gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) y continuado en la dictadura militar que lideró Juan Carlos Onganía entre 1966 y 1969. El primer intento de descentralización fue abortado con el derrocamiento de Frondizi. La siguiente avanzada “descentralizadora” fue la Ley 17.878 del 5 de septiembre de 1968 que traspasó establecimientos nacionales a las provincias. Sin embargo, fue la última dictadura militar la que avanzó con la primera transferencia de magnitud a través de las Leyes 21.809 y 21.810 del 5 de junio de 1978 y del Decreto 1230 del mismo año. Si bien esa reforma tuvo fines más financieros, “los datos estadísticos sobre la evolución de la matrícula y de las escuelas en cada una de las autoridades educativas (Nación, provincias y circuito privado) permiten afirmar que la descentralización logró imponerse sobre el sistema educativo” (DE LUCA, 2008). Esta descentralización tuvo aspectos vinculados al financiamiento y las políticas curriculares. Este segundo orden de aspectos se evidencia en los intentos de regionalización de la currícula que llevó adelante la gestión de Junta Militar. Sin embargo, como sostiene Mirian Feldfeber (2003:23), “la transferencia llevada a cabo en 1978 no puede ser analizada como un proceso de descentralización educativa en términos de reparto de poder. Por el contrario, el gobierno militar

---

<sup>6</sup> Augusto Pinochet (1915-2006) dictador que gobernó Chile entre 1973 y 1989.

<sup>7</sup> Las escuelas *chárter* son instituciones con financiamiento estatal pero gestión privada o comunitaria. Están por fuera del sistema público y de acuerdo a la matrícula que reciben perciben los aportes del Estado.

concentró la direccionalidad del sistema a través del despliegue de una política de represión y control ideológico sobre las escuelas, los docentes, los alumnos, las prácticas cotidianas, los contenidos y los libros de texto.

Si en el terreno económico, como observamos en el primer capítulo, el discurso de José Alfredo Martínez de Hoz, representante de la “inteligencia neoliberal” en la dictadura, apelaba constantemente a la liberación total de la empresa, el individuo emprendedor y el abandono de toda traba puesta por las instituciones del Estado, al punto que encontramos innumerables coincidencias con los discursos de la Alianza Cambiemos a partir de 2015, en el plano educativo, la dictadura no ocultaba la contradicción de restringir toda libertad individual en las aulas. El documento titulado “La subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” de 1978, muestra esa distancia entre un campo discursivo y el otro.

La principal transformación que operó el gobierno militar fue la transferencia de las escuelas primarias a las provincias sin la concomitante transferencia de recursos. De modo tal que la participación en el sostenimiento de la educación entre Estado Nacional y Provincias se invirtió del 58.4%/41.6% para el período 1971-1975 al 43.1%/56.9% entre 1980-1983 (IÑIGUEZ, 1996). Esta transferencia con desfinanciamiento, la continuidad de una regionalización curricular iniciada a fines de los '50 y el autoritarismo y control de las instituciones son los signos del período. Un informe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del año 2003 reseña los “múltiples estudios que señalan que tanto en la transferencia llevada a cabo en 1978, como en aquella que caracterizó la década de los noventa, se encuentra un predominio de la política fiscal sobre el proyecto educativo. El traspaso de las escuelas se basó en ambos casos en el incremento de la recaudación provincial, evidenciado en el mayor margen de los recursos coparticipados. En el mismo sentido, estos trabajos sostienen que en ningún caso se partió de un diagnóstico de las administraciones locales en términos de capacidades instaladas para absorber las escuelas ni se planificaron gradualmente estrategias diversificadas según la situación de partida, al tiempo

que no se previeron las consecuencias de la redistribución interna del gasto educativo por nivel, provincia, etc.”.

La privatización, en cambio, no se ubicó como contenido ni como una estrategia del discurso educativo neoliberal durante la dictadura del '76. Más bien, en términos del campo de prácticas no discursivas, continuó durante esos años un proceso de crecimiento de la educación privada iniciado unas dos décadas antes. Es este sentido, “los subsidios a la educación privada comenzaron en 1947 con la Ley 13.047 sólo a efectos de pagar los sueldos mínimos a docentes, directivos y auxiliares. A partir de 1955 los sectores del liberalismo católico y los empresarios de escuelas privadas comenzaron a operar en favor de la educación privada y en detrimento de la estatal. El decreto 12719/60 aumentó la autonomía y validez de certificados otorgados por escuelas privadas” (FELDFEBER y otros, 2016:46). No será sino hasta la ola neoliberal de los años '90 el momento en que se produzca el ingreso de la valorización de prácticas privatizadoras, la introducción de términos empresariales y la puesta en juego de un discurso transformador articulado por las fuerzas de derecha en torno a las políticas educativas.

### 2.3. La transformación educativa está en marcha

Las reformas educativas de los años '90, se produjeron en un ambiente geopolítico diferente del que predominaba en las dictaduras setentistas. Como lo señalamos en el capítulo precedente el neoliberalismo se expandía triunfal después del final de la guerra fría y asumía un carácter tan global como inexorable. Los gobiernos de los países centrales y periféricos lo abrazaban como pensamiento único mientras proliferaban las frases como “fin de la historia” a partir de la famosa lectura de Francis Fukuyama<sup>8</sup>. El gobierno de Carlos Menem en Argentina fue, en este sentido, una versión local de una corriente de políticas estatales que recorrían como un fantasma al menos el viejo y el nuevo mundo. Esta restauración del poder de los sectores más concentrados de la economía se presentaba también como una revolución en materia educativa a caballo de la crítica a los límites que iban encontrando los sistemas educativos constituidos a fines de siglo XIX y ampliamente expandidos en su capacidad de absorción de matrícula y crecimiento tanto de la alfabetización como de la escolarización secundaria sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Esa crisis de la escuela moderna (DUBET, F. 2016, NARODOWSKI, 1994 y 2016, CARLI, S. 2004, PUIGGROS, A. 1993 y 1995), comenzó a encontrar distintos análisis y, consecuentemente, distintas perspectivas de respuestas. El lazo entre la familia y la escuela, donde el mundo privado cedía a instituciones estatales o religiosas la transmisión de los saberes necesarios para la reproducción y/o el progreso social se empezó a resquebrajar junto a otros paradigmas de la modernidad. Estos cuestionamientos coincidieron con las reformas educativas neoliberales de los años '90.

---

<sup>8</sup> En su libro *El fin de la Historia y el último hombre*, el filósofo Francis Fukuyama ofrece una provocadora lectura hegeliana a partir de la cual, tras el triunfo de la democracia liberal con la caída del bloque socialista, formula la tesis del final de la historia, las disputas de las grandes ideologías y sus consecuentes sistemas políticos y económicos.

## **a) Un Ministerio sin Escuelas**

Las ideas de “modernización” y “transformación educativa” comenzaron a instalarse como conceptos claves en esos años de la mano de recetas provenientes de los organismos multilaterales de crédito. Una vez más, Chile que había avanzado en las reformas de segunda generación, se convirtió en sede y usina para políticas que se expandían a otros países de la región. En Santiago, la capital chilena, se instaló la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) como un organismo de control de la aplicación de reformas emanadas del BID y del Banco Mundial.

Un lema acompañaba todas las publicaciones del Ministerio de Educación del menemismo: “La transformación educativa está en marcha”. Tres instrumentos jurídicos reflejaron esa transformación. Por un lado, la Ley 24.049/92 implicó completar la transferencia a las provincias de las escuelas secundarias y terciarias todavía en manos del Estado Nacional. Esta transferencia se hizo en el marco del achicamiento de los recursos provinciales consagrados en los Pactos Fiscales I y II que suscribieron la Nación y los Ejecutivos provinciales. El otro eslogan que circulaba por esos tiempos en los documentos oficiales de la cartera educativa era: “Un ministerio sin escuelas pero para todas las escuelas”.

Los correlatos jurídicos, políticos e institucionales de estos cambios se expresaron en las grandes reformas iniciadas con un conjunto de leyes que sentaron un nuevo plexo normativo para regular la educación argentina. “La legislación constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló la reforma” (FELDFEBER, 2011:343). En 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario. Esta norma, con el número 24.049, completó la transferencia iniciada por la dictadura militar e inició el camino legislativo, ya no únicamente con eje en la descentralización de gastos. La Ley Federal de Educación, número 24.195 de 1993, constituyó la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo. Consagró la balcanización del sistema

educativo con la aplicación desigual de la estructura, de modo tal que los niveles primario y secundario asumieron distinta duración de acuerdo a la implementación de las diversas jurisdicciones. Se destruyó la mayor parte de las escuelas técnicas o industriales. Los estados provinciales a su vez, vaciaron las modalidades de educación de adultos, artística y especial. Esta norma fue acompañada por el Pacto Federal Educativo, suscripto en 1994 y convertido en Ley 24.856 en 1997. Una herramienta que debía servir para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación de la Ley Federal. La transferencia educativa se dio en marco de los Pactos fiscales 1 y 2, en los que el Estado central y las provincias se comprometían en un nuevo mecanismo de distribución de los recursos impositivos que terminaría desfinanciando las arcas provinciales. Por último, se sancionó la Ley de Educación Superior en 1995.

Este conjunto legal supuso intensas transformaciones en la organización del sistema, al modificar la estructura académica, extender a 10 años la obligatoriedad escolar, definir Contenidos Básicos Comunes e implementar un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y de acreditación y evaluación de las instituciones de educación superior. A partir de él, también, se concibió a la educación privada dentro de lo público con la conceptualización contradictoria de “educación pública de gestión estatal y educación pública de gestión privada”. (FELDFEBER, 2003).

El neoliberalismo en educación como en otras áreas estatales desarrolló lo que se definió como “políticas focalizadas”. Se trató de una serie de programas asistenciales que tenían el objetivo de “compensar” las desigualdades que resultaban de las situaciones socio-económicas y socio-culturales del modelo aplicado. En el Ministerio de Educación se implementó el Plan Social Educativo, un emblema de esta forma de intervención estatal. Se buscaba llegar haciendo foco en poblaciones vulnerables que se convertían en objetivo delimitado de una política pública puntual. El concepto de “equidad” que, en los considerandos de las leyes, reemplazaba al de “igualdad” tenía una manifestación concreta en estos programas que podía ir desde la infraestructura escolar a la entrega de útiles o

libros sólo a los sectores vulnerables que crecían de la mano de las consecuencias sociales del plan neoliberal.

En términos de estructura educativa, la reforma de los '90, implicó la extensión de la escuela primaria a 9 años y la reducción de la secundaria a un "polimodal" de tres años. Pero en la práctica desintegró el sistema educativo nacional generando tantos subsistemas como provincias existen en la Argentina. Incluso, se dieron situaciones, como en Córdoba o en la Provincia de Buenos Aires, donde varios subsistemas convivían al interior de una misma jurisdicción provincial, ya que las dificultades de infraestructura hacían que coexistan primarias y secundarias de 6 años cada una con primarias de 9 y medias de 3 según los casos.

Este modo de hacer política, implicó un cambio de los modelos de prestación de aspiración universal basados en la reciprocidad que supone la educación como derecho y que se había expresado a lo largo de la historia del sistema educativo nacional en la progresiva expansión de una educación común. Como resume Miriam Feldfeber (2003: 5):

“La implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos”.

## **b) El lenguaje empresarial entra a la escuela**

El avance reformador que caracterizó a la educación argentina en aquellos años introdujo una serie de conceptos que serían inseparables del debate educativo a

partir de ese momento. Innovación, eficiencia, calidad, evaluación, descentralización son algunas de las palabras clave de este proceso de cambios institucionales y legales que configuraron un nuevo sistema educativo en el país en un contexto regional de transformaciones similares. Como observa Puiggrós, esta transformación forma parte de un proceso de cambios en reglas que van configurando las relaciones del discurso educativo con otros órdenes discursivos.

“La distancia entre el lenguaje economicista y el lenguaje pedagógico se acortó peligrosamente. Economistas liberales de las universidades estadounidenses revivieron la antigua discusión acerca del origen de la riqueza, impactando las concepciones pedagógicas, psico-pedagógicas y las políticas educativas. La aseveración de que el conocimiento es el productor de la riqueza se difundió alcanzando tonos publicitarios” (PUIGGROS, 2017:233).

Entre los principales conceptos que se instalaron, provenientes del mundo empresarial y a través de organismos internacionales en el discurso educativo y que analizaremos con profundidad en los capítulos siguientes, podemos mencionar dos pilares que son “calidad” y “evaluación”. El primero de ellos fue importado del lenguaje empresarial y está asociado a las nociones de efectividad, eficiencia, eficacia, estandarización, producto, satisfacción del cliente entre otros. (GENTO PALACIOS, 1996). La “evaluación” está íntimamente vinculada a esta concepción de “calidad”. “Una de las principales tareas de la OREALC fue la instauración, desde su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de una estrategia de conducción y control de las gestiones de los Ministerios de Educación de la región” (PUIGGROS, 2016: 276). Para este organismo “medir los conocimientos de los estudiantes (...), constituye una acción necesaria para poder: establecer objetivos cuantitativos, evaluar diferentes alternativas para la asignación de recursos, combinación de insumos y/o tecnologías pedagógicas y asignar recursos para los objetivos que se hubieran definido” (ARANCIBIA, 1997:3-4). Como concluye Puiggrós, “disentir o acordar con la definición de ‘calidad’ dejó de tener sentido desde el punto de vista

pedagógico y tomó la forma de un mito” (PUIGGROS, 2017:277). En el discurso educativo neoliberal el concepto de “calidad” aparece por un lado con un sentido negativo asociado a la carencia y en serie con la crisis del sistema escolar tradicional; por otro, se vincula al vocabulario de mercado desde la estandarización de productos hasta los “enfoques de la calidad total” que incluyen las dimensiones de evaluación de procesos, satisfacción y liderazgo (GENTO PALACIOS, 1996). Puiggrós analiza estos dos aspectos del término en el discurso educativo menemista:

“La comunicación menemista introdujo al principio la palabra ‘calidad’ combinando ambos significados, habilitada por el vaciamiento cultural que produjo la dictadura. Apoyada en los medios de comunicación masivos fue eficaz al interpelar a quienes son derechohabientes de la educación pública, apuntando de manera publicitaria a sus problemas acuciantes: el cuidado y la contención de sus hijos para ir a trabajar, la frustración cuando los docentes se ausentan, la necesidad de confiar en las personas que les enseñan. Combinando la descalificación de los maestros y profesores en el orden internacional con el enfrentamiento local, los funcionarios menemistas avanzaron en articular ‘mala calidad’ con ‘paro docente” (PUIGGROS, 2017: 284).

La Nueva Gestión Pública, como paradigma de administración del Estado Neoliberal, constituye el renovado impulso a las políticas de reforma llevadas a cabo por los gobiernos neoliberales en la década de 1990 en todo el mundo con particularidades en la región y el país. Según Feldfeber (2016: 65):

“Se trató de una reforma ilustrada en tanto fue diseñada desde el gobierno central, implementada en tiempos tecnocráticos que, de acuerdo con el modelo de transformación del Estado transfirió responsabilidades, recentralizó el control del sistema y generó una situación de descontento y confusión”.

Se trató de un doble proceso de descentralización y recentralización, en el cual el Estado nacional se despojó de sus principales funciones ejecutoras de producción de bienes o prestación de servicios sociales, al mismo tiempo que asumió funciones cualitativamente distintas que implicaron modalidades diferentes de relación con los niveles subnacionales.

### **c) Civilización y barbarie: la resistencia a la reforma**

Sin embargo, este plan de reformas no logró aplicarse en su totalidad. La marcha de la transformación educativa chocó con distintas fuerzas de resistencia. Y estas se aglutinaron tanto en torno a la oposición del cuerpo docente, como actor central en toda reforma educativa, como a la centralidad y profundidad del ideario sarmientino en el imaginario de las capas medias argentinas. Por un lado, los cambios que se autoproclamaban como innovadores, la “transformación educativa” vino a la par con otros cambios que apunta Adriana Puiggrós (2017: 275): “el deterioro del salario, de las condiciones de trabajo y de la adscripción institucional de los educadores”. Esto generó un prolongado conflicto gremial que acompañó toda la gestión del gobierno de Carlos Menem. La organización sindical de los trabajadores de la educación fue un escollo desde sus inicios para la aplicación de la reforma educativa. El crecimiento, tanto en la representación como en la conflictividad de la principal federación del sector docente, CTERA, que se había producido en los últimos años del gobierno de Alfonsín, tuvo un corolario en la inédita “Marcha Blanca”<sup>9</sup> de 1988. Esta movilización aglutinó tres tipos demandas: la nacionalización de las condiciones laborales y de un piso salarial afectados ambos por la descentralización parcial de 1978, el aumento de las remuneraciones destruidas por la crisis económica del gobierno radical y el incremento de la inversión educativa. Si bien no logró sus objetivos inmediatos, esta lucha iba a tener sus consecuencias en el enfrentamiento a las políticas neoliberales de los años '90.

---

<sup>9</sup> La “Marcha Blanca” fue la movilización a la Plaza de Mayo con la que culminó un Paro Nacional Docente que se extendió por 40 días en el inicio del ciclo lectivo escolar de 1988.

Las iniciativas de transformación impulsadas por el “estado neoliberal” bajo la presidencia de Carlos Menem provocaron la resistencia organizada de los sindicatos docentes nucleados de CTERA desde un primer momento. De hecho, la central liderada en ese entonces por Mary Sánchez fue una de las pocas organizaciones gremiales en hacer efectivo un paro que la CGT convocó en los primeros meses ciclo menemista a instancias de Saúl Ubaldini<sup>10</sup> y del cual se fueron distanciando la mayoría de los dirigentes obreros. Más adelante daremos mayor desarrollo a los múltiples juegos que interviene en la construcción de las identidades de los docentes: profesionales, trabajadores, segundas madres, apóstoles laicos, empleados estatales, entre otras posibles. Entretanto nos interesa señalar aquí que a fines de los ‘80 y principios de los ‘90 la relación laboral de los docentes pasó a ocupar un lugar más importante en la constitución de su identidad en la escena pública. Si bien existen asociaciones gremiales del sector en Argentina desde comienzos del siglo XX, estas fueron concebidas más como entidades de tipo mutual o profesional. “Centro de Profesores Diplomados”, “Asociación del Magisterio”, maestros y profesores eran los nombres claves en la forma de percibirse de los docentes. Recién en 1973 aparece en el debate de la fundación de CTERA la palabra “trabajadores”. Después de una jornada de discusiones se decidió que la federación que se estaba creando no se llamaría CGERA, Confederación General de Educadores de la República Argentina, sino CTERA, inaugurando la fórmula “Trabajadores de la Educación”. El vínculo de algunos dirigentes docentes con corrientes combativas del sindicalismo marcó este recorrido en la década del ‘70, pero fue alrededor de 15 años más tarde en torno a la lucha de la “Marcha Blanca” que esta identidad ganó terreno en la consideración social.

Hicimos este pequeño rodeo para entender algunos de los motivos del rechazo a la primera etapa de reformas educativas neoliberales. Cuando las corrientes de la docencia organizadas sindicalmente salieron, ocho años después de las huelgas del ‘88, a enfrentar las políticas educativas de Carlos Menem, la herramienta del

---

<sup>10</sup> Saul Ubaldini fue Secretario General de la Confederación General del Trabajo. Su liderazgo creció durante el gobierno radical de Raúl Alfonsín y declinó luego de la asunción de Carlos Menem.

paro no ocupó en epicentro de las medidas de fuerza. En la privatización de las grandes empresas estatales como los ferrocarriles y la telefonía, el gobierno utilizó la lógica de enfrentamiento con los sindicalistas que le habían dado resultado positivo una década antes a Ronald Reagan y Margaret Thatcher (Ver capítulo 1). La frase “ramal que para, ramal que cierra” con la que Carlos Menem sepultó al sindicato y al sistema de transporte ferroviario no se pudo aplicar a la educación pública.

El modo de enfrentamiento a la reforma menemista en educación logró empalmar con la tradición sarmientina de valorización de la educación común. Desde el 2 de abril de 1997 y durante 1003 días se instaló un Carpa Blanca frente a la Plaza de los Dos Congresos, sede del Poder Legislativo que funcionó como escenario de la oposición al Gobierno de Menem. ¿Por qué estos docentes sindicalizados y, al menos desde 1986, liderados por dirigentes de origen peronista, con raíces “nacional-populares”, más emparentados ideológicamente con los enemigos de Sarmiento, sumaron a sus reclamos a una parte importante de la sociedad? Un elemento a tener en cuenta es que las reformas chocaban contra el “mito fundacional” de la educación común en Argentina y su figura excluyente: Domingo Sarmiento. Cada acto realizado en la Carpa Blanca era presidido por un cuadro con la imagen del prócer áulico. La imagen era la más característica de Sarmiento, aquella que está en la mayoría de las escuelas argentinas, un plano pecho, en blanco y negro de la época presidencial del sanjuanino. La única intervención que tenía era una pequeña franja blanca al modo de una mordaza sobre la boca del autor de Facundo. En esa primera etapa de reformas, la tradición liberal de la escuela pública jugó en el bando de la resistencia. Adriana Puiggrós, atribuye el fracaso parcial en la estigmatización de los docentes como responsables de la crisis educativa a la posible “disociación que hacen los padres entre el/la docente de su hijo/a y los/las docentes como sujeto social” (PUIGGROS, 2017:285). Axel Rivas señala que “La reforma educativa de los '90 fue el momento más álgido de resistencias, confusiones y bajo nivel de reconocimiento estatal de la docencia” (RIVAS, 2015:25). En definitiva, con el fin del gobierno de Menem, las reformas neoliberales quedaron archivadas durante unos años. Aunque no ocurrió lo mismo

con los discursos sobre la “crisis educativa”. En la breve gestión de Fernando de La Rúa, la educación se hundió en el desfinanciamiento como en resto de las políticas públicas. Pero no hubo avances en programas concretos de reformas. El presidente radical que renunció en medio del caos social en diciembre de 2001, había sido un férreo opositor a la reforma educativa menemista como Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires entre 1996 y 1999. En ese distrito nunca se aplicó, por ejemplo, el cambio de estructura que establecía la Ley Federal de Educación. Sin embargo, en su gestión como presidente se produjo un hecho sobre el que volveremos en otra parte de este trabajo porque expresa un cambio paradigmático en los portavoces del discurso educativo. Se trata de la elección como Ministro de Educación desde su asunción hasta agosto de 2000 de Juan José Llach, un economista que había sido durante cinco años Secretario de Programación Económica de Carlos Menem. La designación no sólo mostraba el carácter continuista del gobierno de la Alianza respecto a su antecesor. Durante su gestión, Llach intentó llevar adelante algunas políticas educativas como: provincialización de la Educación universitaria, privatización de los niveles primarios y secundarios, eliminación de los derechos sindicales percibidos como barreras burocráticas al proceso de desregulación del sistema educativo. Pero su nombramiento hacía algo más, ponía al frente de las políticas educativas a un economista neoliberal. La cartera educativa, en la gestión de Menem, había permanecido bajo la dirección de pedagogos, convencidos de la reforma en marcha, provenientes de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, de tendencias progresistas, como otros de fuertes vínculos con la iglesia católica (PUIGGROS, 2017), pero siempre pertenecientes al campo educativo. Llach fue el primer economista neoliberal en ocupar directamente el Ministerio de Educación.

## **2.4. Nuevas tendencias privatizadoras**

La década kirchnerista en materia educativa se iniciaba con una situación tan crítica como en el resto de los órdenes. La crisis económica de 2001 que describimos en el capítulo anterior hizo estragos también en la situación de las escuelas, los estudiantes y los docentes. En este aspecto, al igual que en las principales medidas económicas de las administraciones de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, se reconoce un marcado enfrentamiento con las políticas neoliberales locales en materia de inversión educativa, responsabilidad estatal y recentralización política, a la vez que un intento de revertir la destrucción de la educación técnica y una política de financiamiento del sector universitario y tecno-científico, al mismo tiempo que la ruptura con la noción de acceso elitista a los estudios superiores. Sin embargo, en relación al discurso de la calidad y los estándares internacionales no hubo una contracara. Se continuó participando de las evaluaciones internacionales y no se logró contrarrestar el diagnóstico de “crisis” como objeto discursivo que minó todos los intentos por construir nuevos sentidos para la educación.

El enfrentamiento a las políticas neoliberales de la década menemista se evidencia en el primer acto de gobierno. Este consistió en pagar una deuda salarial de varios meses a los maestros de Entre Ríos y lograr su vuelta a clases. Luego recorre la sanción de leyes que configuraron un conjunto normativo en sentido opuesto al neoliberal. En los primeros años de gestión kirchnerista se dictaron la Ley de Educación Nacional que reemplazó a la Ley Federal del menemismo, la de Educación Técnico Profesional (26.058/05), la Ley de Financiamiento Educativo que establece mínimos de inversión educativa en relación al PBI y la Paritaria Nacional Docente, ambos reclamos del pliego reivindicativo de la Carpa Blanca, la Ley de Educación Sexual Integral. Se aumentó la inversión también en educación técnica con el financiamiento del INET, Instituto Nacional de Educación Técnica, con el objetivo de “articular los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo”. Se creó en

Ministerio de Ciencia y Tecnología. Se dotó al Ministerio de Educación de un Canal de TV digital abierta, el canal Encuentro, con producciones propias en combinación con productoras independientes que se convirtió en un verdadero banco de contenidos pedagógicos audiovisuales. Se desarrollaron planes como Conectar Igualdad, mediante el cual se entregaron netbooks a todos los estudiantes secundarios del país, y el Plan Fines para la terminalidad del nivel medio. Paralelamente se desarrollaron otras políticas concurrentes a garantizar el derecho a la educación como la Asignación Universal por Hijo/a y el Plan Progresar cuyo acceso estaba vinculado directamente a la escolarización. Sobre el final del ciclo se comenzó a articular nacionalmente la formación de los educadores a través de INFOD y el programa Nuestra Escuela después de décadas de fragmentación y capacitación privada o “formación de mercado” (Rivas, 2015).

Sin embargo, fue en este período, en el que hubo un aumento significativo de la inversión educativa, cuando se propagó en los medios de comunicación el diagnóstico de “crisis” al que hacía referencia Puiggrós. Se comenzó a instalar la idea de que el aumento de la inversión fue “plata tirada a la basura”. Los mismos referentes, entre ellos Juan Llach, y la ministra de Educación de Menem, Susana Decibe, junto a otros divulgadores que mutaron del discurso económico al educativo y que promovieron las reformas neoliberales de los’90, enarbolaron los enunciados sobre la escasez de resultados de esa mayor inversión educativa en relación a los índices de calidad de las pruebas estandarizadas internacionales. Estas mediciones no toman en cuenta varios aspectos de los sistemas educativos, entre ellos, su grado de inclusión. Es decir, para estas pruebas, por caso las PISA, da igual que el sistema educativo sujeto a medición tenga muy pocos estudiantes de elite y quede por fuera la inmensa mayoría de la sociedad o incluya a todos y aumente progresivamente los niveles de escolarización. Como señaló la Secretaria General de CTERA, Stella Maldonado, al conocerse los resultados de PISA medidos en 2012, “Curiosamente sucede que la Ciudad de Shanghai, que tuvo una muestra de 25 escuelas queda muy por encima de Finlandia que claramente tienen un sistema educativo igualitario e integrado; y que Argentina

que tiene 1,6 % de analfabetos queda por debajo de Brasil, país en el que aún hay 8,6% de analfabetismo” (UTE, 2014).

### **a) De la economía a la educación: nuevos portavoces de la reforma educativa continental**

El corrimiento hacia la centralidad de la educación en economistas y divulgadores mediáticos se fue operando en las primeras décadas del siglo XXI hasta instalarse con la llegada del Mauricio Macri a la disputa presidencial en 2015 y su posterior victoria electoral. Puiggrós los presenta como intelectuales orgánicos de la educación neoliberal. Así describe al mencionado Juan José Llach y a Silvia Montoya, funcionaria del Ministerio de Educación de Macri durante su gestión en CABA y luego a nivel nacional. En su esquema, dice Puiggrós,

“la educación formal es sólo uno de los factores que dinamizan el background de la persona y que le permite producir más y mejor. Ese reservorio está dado por la capacidad innata, habilidades y condiciones genéticas del individuo, más las relaciones familiares y el entorno. Extremando el análisis, sería inútil educar a jóvenes con escaso background, ya que nunca estarán en condiciones de ‘competir’. ¿Para qué invertir recursos en la educación superior de grandes sectores de latinoamericanos que han tenido una educación básica deficiente debido, en última instancia, a un factor incontrolable de origen genético?”  
(PUIGGROS, 2017:319)

Juan José Llach, entre 1982 y 1985, fue investigador de la Fundación Mediterránea, dirigida por el ex ministro Domingo Cavallo desde los años de la dictadura militar. Luego fue Ministro de Educación del Gobierno de Fernando De la Rúa.

Otro economista en sincronía educativa es Alieto Guadagni, un funcionario de segunda línea de los militares del Proceso, que ocupó cargos diplomáticos y

ministeriales durante el gobierno de Carlos Menem. Fue representante de la Argentina ante el Banco Mundial. En los últimos años se ha interesado por el estudio del sistema educativo del país desde el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano. Guadagni considera que en la última década la matrícula de la escuela primaria estatal se caracteriza por el éxodo a la privada, a diferencia de la etapa neoliberal (1996-2002) donde la mayoría optaba por la estatal.

En la misma línea, se encuentra Andrés Delich, quien fue Ministro de Educación durante la presidencia de Fernando De la Rúa, entre el 20 de marzo y el 21 de diciembre de 2001. Actualmente es director, junto a Gustavo Iaies, uno de los “especialistas” en educación más consultados por los medios masivos, de la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas, mediante la cual vienen instalando “Una nueva agenda educativa para el país. Nuevo consenso educativo”. Iaies, que fue Viceministro de Educación durante la gestión de Delich e integró la red de intercambio de Experiencias educativas con el Banco Mundial entre el 2006 y el 2008. Describe los grandes problemas de la educación en la actualidad “el desorden en las aulas, el desprecio por las normas y la autoridad del docente”.

Uno de los pioneros en la derecha continental en el cambio de eje hacia la centralidad de la educación en el debate social fue Andrés Oppenheimer. Es el editor para América Latina y columnista de The Miami Herald; analista político de CNN. Fue seleccionado por el Forbes Media Guide como uno de los “500 periodistas más importantes” para Estados Unidos en 1993, y por la revista Poder como uno de las 100 figuras “más poderosas” en América Latina en 2002. Su columna semanal, “El Informe Oppenheimer”, es publicada en forma regular en más de 60 periódicos de Estados Unidos y América Latina, incluidos el diario La Nación, de Argentina; El Mercurio, de Chile; El Comercio, de Perú y Reforma, de México.

Desde el 1 de abril de 2012 extiende su influencia desde CNN en Español, donde presenta un programa con su apellido: “Oppenheimer Presenta”. Durante el

segundo gobierno de Macri en la Ciudad de Buenos Aires, Andrés Oppenheimer presentó su último libro ante más de 600 personas, entre las que estaba medio gabinete de la gestión porteña, incluido el ministro de Educación, Esteban Bullrich. Oppenheimer recomendó presionar a los medios y los gobiernos para que se preste mayor atención a la educación. ¿Quién debería presionar? "Empresarios, periodistas, abogados y actrices que trabajan acá", dijo el periodista en referencia al teatro Maipo, donde se realizó la conferencia, organizada por los estudios jurídicos y contables Repun & Asociados, Elli&Elli y SGS.

"La educación es algo demasiado importante como para dejarla en manos de los gobiernos", dijo Oppenheimer, para añadir que un gobierno sólo puede acompañar durante cuatro años propuestas impulsadas por la sociedad civil que en realidad requieren 30 años de seguimiento. En la investigación que hizo para el libro descubrió, según dijo, que los países que más éxito tuvieron en la reducción de la pobreza en las últimas décadas "no tienen nada que ver políticamente entre sí". Y agregó: "Lo único que tienen en común es que están obsesionados por la educación" o tienen una especie de "paranoia constructiva".

### **Capítulo 3. El macrismo como momento particular del neoliberalismo a la criolla**

Desde 2015 hasta fines de 2019 se desarrolló en nuestro país un proceso de restauración de poder de clase después de una década en la que se pusieron en cuestionamiento los gobiernos neoliberales de los años '90. Argentina y Brasil son los países que lideraron la reposición de ese poder. El caso argentino ofrece la particularidad de apoyarse sobre grandes dosis de consenso en la medida en que no sólo tuvo que ganar una elección para asumir el poder ejecutivo, sino que fue respaldado por más del 40 por ciento de las voluntades en las elecciones legislativas o de medio término a dos años de haber asumido<sup>11</sup>.

#### **3.1. Pasado en el PRO**

El macrismo tiene un fuerte vínculo con el espíritu refundacional de la Sociedad de Mont Pellerín. Gabriel Vommaro, autor de *Mundo PRO* utiliza una de las autodefiniciones de los referentes y cuadros medios de esta fuerza para describir al PRO como “el partido de los que se ‘meten’ en política”. Si bien señala en su genealogía del macrismo las afluencias del radicalismo, el conservadurismo e incluso el peronismo, reconoce como las dos más grandes canteras de dirigentes y formadores de pensamiento en el joven partido a las ONG y al mundo empresarial. Estas dos ramas del PRO, según su propia visión, venían de *afuera* de la política. Lo hacían con la misión de resolver lo que los políticos tradicionales no pudieron, no quisieron o no supieron resolver. El estado y la política eran dos grandes males en línea con el pensamiento de Hayek. ¿Qué mejor para conjurarlos que venir desde afuera? Los dirigentes provenientes de empresas y fundaciones dejaron muy relegados en los principales cargos electivos o de la administración pública a los que provenían de estructuras partidarias tradicionales.

---

<sup>11</sup> Al cierre de este trabajo, el PRO, como actor central de la alianza Juntos por el Cambio, fue derrotado en primera vuelta en elecciones nacionales por el Frente de Todos, una coalición vinculada al pensamiento nacional y popular o progresista liderado por sectores del peronismo con el 48 a 40%.

Según Vommaro (2017: 12), las cinco facciones al interior del PRO son la de los dirigentes provenientes de la derecha tradicional, la peronista, la radical, la de los cuadros empresarios y la de los profesionales del universo de los *think tanks* y las ONG. Los tres primeros grupos se organizan por afinidades ideológicas y los dos últimos por compartir ese *ethos*, relacionado con visiones comunes del mundo, de la actividad política y de su propia posición al interior de dicha actividad.

El PRO como fuerza política nace del mismo episodio traumático de la crisis neoliberal de 2001 que el kirchnerismo. En *Radiografía Política del Macrismo*, el politólogo Andrés Tzeiman (2017: 19) ubica “la conducción política de la fuerza gubernamental en el joven partido político dirigido y fundado por Mauricio Macri, el PRO. Es decir, un partido formado como respuesta a la ‘crisis de representación’ causado por la debacle de 2001”. Coincide con Vommaro (ibid: 22). en su descripción: “El agitado verano de 2001-2002 fue visto por esta combinación de expertos, hombres de negocios y profesionales del mundo de las fundaciones como prueba del fracaso de la clase política y como momento que requería que ‘los mejores’, que habían probado su valor en espacios sociales diferentes de la política profesional -como los calvinistas estudiados por Weber buscaba pruebas de su salvación en la acumulación económica individual-, entregarán parte de su tiempo personal a los otros, para ‘ayudar’ a volver la política más eficiente y transparente. En este sentido, PRO representó una respuesta a la crisis, por así decirlo, ‘desde arriba’, que propuso una lectura de esa coyuntura, así como de la década que había desembocado en ella, diferente a la que propondrá el kirchnerismo a partir de 2003”. Pero mientras éste reconoció una herencia en la historia política argentina que recogía desde las revoluciones independentistas hasta la ascendencia de las “Madres y Abuelas de Plaza de Mayo” pasando fundamentalmente por el peronismo y los movimientos nacionales del siglo XX, aquel rehúye de casi todo vínculo con el pasado.

En las numerosas entrevistas a “voluntarios” y dirigentes del PRO realizadas para *Mundo PRO* y *La larga marcha de Cambiemos*, los autores encuentran un énfasis puesto por los entrevistados en que no miran al pasado más que como el derrotero individual. Ellos que, en el reciente pasado de su vida personal,

triunfaron como profesionales o empresarios, se *meten* voluntariamente en política para hacer algo por los demás. Se diferencia explícitamente de los *militantes*, término cargado de pasado. Esa diferenciación produce una especie de atracción por lo distinto: ¿cómo pueden estar tan atados al pasado que hasta ponen los nombres de sus agrupaciones en base a políticos del pasado? Las soluciones de los problemas argentinos están en el futuro y no en la historia. ¿Cuál es la necesidad de reconocerse en alguna línea histórica para mejorar la vida del presente? Esta visión presente en las entrevistas a jóvenes del PRO también aparece en la crónica de campaña publicada por Hernán Iglesias Illa, “Cambiamos”. Este especialista en comunicación se incorporó a la política para ayudar a la flamante alianza *Cambiamos* desde su exitosa carrera privada porque, según cuenta, conocía al Jefe de Gabinete, Marcos Peña, de jugar al fútbol 5. Peña es uno de los principales exponentes de este nuevo liderazgo político que enarbola el PRO. “Somos ese grupo de gente un poco boluda que cree que es posible cambiar el mundo” dice Iglesias Illa en su libro.

Fundaciones y think-tanks de sectores que no veían a la política como una ámbito válido de participación van construyéndose como “entorno partidario” (Vommaro, 2017). Las principales fundaciones como Crecer y creer, Pensar, G25, no funcionaron como las de los economistas ortodoxos que describimos al consignar su influencia en la década de los '90. Por el contrario, el PRO movilizó a las elites sociales y empresarias hasta volverlas parte de su proyecto político. (Vommaro, 2017: 42)

Esta diferencia entre los CEO y los economistas que influían y formaban parte en los gabinetes del menemismo y la Alianza, viene a corregir lo que se había hecho mal hasta el momento también desde un imperativo moral. El PRO en el gobierno traduce formatos de mundos no políticos al mundo del Estado; invierte de espíritu estatal circuitos que se construyeron por fuera y, muchas veces, en contra de aquel. Los convierte en políticas de Estado. Los cuadros formados en la sociabilidad católica de las clases altas viven el trabajo de vinculación desde el Estado como una misión de mejoramiento social.” (Vommaro, 2017: 77-78)

Dos hitos marcan la politización de estos sectores a través de ONG y acciones vinculadas a la socialización en grupos católicos con las ideas de *voluntariado*, *entrega de sí*. El primero es social y se vincula a la crisis de 2001. El segundo es más nítidamente político, el PRO ya existía (como *Compromiso por el Cambio*) y gobernaba la Ciudad de Buenos Aires, surge como *PROpuesta Republicana* en 2008 en relación al conflicto del gobierno kirchnerista con las patronales agrarias. En estos pioneros movimientos de politización de sectores medios y altos se construyen las elites políticas que crearán los futuros puentes de ingreso a los ámbitos partidarios.

El espíritu refundacional de la política que encarnan estos voluntarios no tiene la soberbia intelectual de los socios de Mont Pellerin. Sin embargo, vienen a dominar al mismo monstruo. ¿Por qué los políticos argentinos no pudieron, no quisieron o no supieron domesticarlo? Porque cedieron, aún aquellos que lo intentaron, ante el populismo estatista.

Para estos dos afluentes hegemónicos de dirigentes PRO refundacionales, el fracaso de las políticas neoliberales de los '90 fue no haberse aplicado a fondo. Es clave el prestigio de López Murphy entre sectores conservadores por las medidas de ajuste y shock que generan su desplazamiento como ministro de Economía de la Alianza. “La crisis de 2001 indicaba a esos sectores sociales medios y altos que se asomaban a la política que el hecho de haber pospuesto esas ‘reformas necesarias’ había contribuido a acelerar el desenlace. Se había llegado a diciembre de ese año por la resistencia de los políticos a tomar medidas ineludibles. La lección parecía ser que era preciso renovar el personal político y ganar consensos para consolidar a la Argentina como sociedad de mercado, es decir regida por las reglas de la libre competencia” (Vommaro, 2017:50).

Ambos coinciden en que la decadencia argentina comenzó hace 70 años. Esta es la forma oblicua en que aparece el pasado en PRO. Cuando sus funcionarios dicen que desde 1940 se tomaron las decisiones políticas equivocadas que sumieron al país en el atraso, se refieren al dirigismo económico que tanto Hayek como Friedman visualizaban tan peligroso como el nazismo y el comunismo soviético.

Queremos insistir en que el macrismo se asume como portador de un cambio cultural que viene a producir una inflexión inédita en la historia argentina. Tzeiman (op. cit.: 28) lo advierte: “no resultan accesorias las apelaciones presidenciales (y de los principales funcionarios del gobierno) a que la nueva conducción del Poder Ejecutivo habría dado comienzo a una novísima etapa política e histórica en Argentina, o bien, al inicio de un verdadero ‘cambio cultural’ o ‘cambio de mentalidad’. Pues las aspiraciones del espacio político que lidera el presidente Macri no son moderadas. Más bien nos hablan de una voluntad refundacional”.

El neoliberalismo de los años '70 también se sentía portador del mismo gen. Sin embargo, su refundación cultural de la sociedad argentina se apoyaba mucho más en la dominación que en la hegemonía. La fuerza más que el consenso terminaría produciendo el cambio cultural. En algunas voces del presente y del pasado se evidencia el reconocimiento de esta diferencia. Esteban Bullrich, ministro de Educación en la primera etapa del gobierno del Macri y luego candidato a Senador por el principal distrito electoral del país, utilizó la metáfora de la *campaña del desierto* para referirse a la política educativa.

El 15 de septiembre de 2016, el entonces Ministro de Educación y Deportes Esteban Bullrich definió en Chole-Choel, Río Negro, el proyecto educativo de su gobierno como “una nueva Campaña del Desierto”. Bullrich utilizó la metáfora de un genocidio en el mismo lugar en que fue realizado. La idea de “desierto” había sido utilizada en la crónica oficial para justificar la masacre de los Pueblos Originarios en el Sur durante la segunda mitad del Siglo XIX. Las tierras estaban “desiertas” para los conquistadores puesto que allí no había seres humanos. Este razonamiento que funcionó como justificación moral de las conquistas eurocéntricas fue rubricado por la historia oficial. Sin embargo, a lo largo de los años se construyó un piso de consenso sobre el valor de la democracia. Ese piso pretende perforar la reforma cultural el gobierno de Mauricio Macri mediante algunos acontecimientos discursivos. El piso de consensos también fue construido por una serie de enunciados que se hicieron visibles en determinado momento. En el año 2013 la Legislatura de Río Negro abordó estos debates sobre el pasado y

modificó por Ley la letra del Himno Provincial. La frase “Ha dejado atrás el tiempo, ahora marcha rumbo al sol, sobre el alma del tehuelche, puso el sello el español” fue sustituida por “Patagónica su tierra, Junto al mar es bendición: ¡sus riquezas para todos construyendo la Nación!”.

Pero la metáfora de la “Campaña del Desierto” adquiere su sentido pleno cuando se la lee como sinceramiento enunciativo. ¿Quién habla? ¿Desde dónde habla? Desde que en 1916 se puso en práctica la Ley de voto obligatorio, secreto y masculino, el grupo de familias que venía gobernando durante más de medio siglo la Argentina no pudo acceder más al poder ejecutivo nacional sino mediante golpes de Estado o camuflados al interior de partidos populares. Hasta las elecciones de 2015. La Alianza Cambiemos representa la versión más acabada de un gobierno orgánico a las clases dominantes en los últimos cien años de historia. Desde esa mayoría electoral comenzaron a transparentar sin pausa su lenguaje patronal. Esteban José Bullrich Ocampo pertenece a las familias que se vieron beneficiadas por la distribución de esas tierras. Es uno de sus descendientes. Para realizar el oxímoron de conquistar un desierto aquellas familias se sirvieron del reciente Estado nacional. Sus herederos aborrecen del intervencionismo estatal. Reproducen el concepto neoliberal de que el populismo es la forma en que el Estado se entromete artificialmente en la naturaleza del libre mercado para garantizarle condiciones de vida inmerecidas a quienes por incapacidad o desidia individual no logran triunfar como emprendedores. No importa que haya sido dinero del Estado el que garantizó la importación de los fusiles Remington que permitieron la acumulación originaria de tierras.

“No con la espada, sino con la educación” oscureció Esteban José su comparación. Más adelante analizaremos los objetivos en materia educativa del macrismo como capítulo criollo del neoliberalismo educativo en la región. Nos interesa aquí repasar la relación con el pasado en enunciación del Gobierno de Macri. Si los generales de Roca pusieron las tierras al servicio de unas pocas familias, los gerentes de Macri intentan hoy poner la educación al servicio de pocas empresas, pero no mediante los mecanismos tradicionales de privatización.

El sinceramiento expresado como acontecimiento discursivo es la forma de naturalizar una mirada patronal de la vida y de la sociedad.

El doble vínculo, necesariamente velado, con los textos del pasado vuelve a emerger en las *Bases para una Argentina moderna 1976-1980*, que escribiera otro heredero de familia patricia: José Alfredo Martínez de Hoz. Allí usó los términos de “saneamiento y sinceramiento de la economía” que volvió a poner en agenda la gestión de Cambiemos a través de sus ministros y voceros económicos. El control por parte del estado de las variables económicas que mencionamos en el subtítulo anterior (tipo de cambio, comercio exterior, salarios y asignaciones volcadas al mercado interno) es presentado como una distorsión de la economía libre. El entonces Ministro de Hacienda, Nicolás Dujovne<sup>12</sup> advirtió a los inversores españoles en una visita a ese país que “Doce años de populismo acumularon no sólo enormes distorsiones económicas, sino también culturales” (Clarín, 22/02/2018). El énfasis en lo cultural de su intervención explica de algún modo que la principal figura del gabinete económico sea un comunicador<sup>13</sup>.

“Aquellas ‘distorsiones’ hacían necesario, textualmente, según Martínez de Hoz, un “saneamiento y sinceramiento de la economía” (Tzeiman, op. cit.: 31). “De esta manera el progreso económico, tanto en el orden individual como en el nacional, dependerá del esfuerzo propio de cada uno, organizado en el contexto de reglas generales y objetivas que eliminen la distribución discrecional y arbitraria del favor oficial por Estado paternalista como llave de la posibilidad del progreso individual”. Libertad de precios, libertad del mercado cambiario, libertad del comercio exterior, libertad de las exportaciones e importaciones y de las tarifas de los servicios públicos, libertad para la inversión extranjera. Tantas libertades necesitaban de un cambio cultural o de una fuerte represión a quienes sufrieran sus efectos negativos. Martínez de Hoz no tenía los problemas del macrismo para reconocer los perjuicios de la libertad “La reversión de esta política [de aplicación de derechos de exportación] se adoptó teniendo en cuenta sus ventajas

---

<sup>12</sup> Fue el ministro de Hacienda del gobierno de Mauricio Macri entre enero de 2017 y agosto de 2019.

<sup>13</sup> Dujovne antes de ocupar el Ministerio de la calle Hipólito Yrigoyen era columnista en el programa televisivo de Joaquín Morales Solá, un influyente periodista del canal de noticias del Grupo Multimedios Clarín y editorialista del diario La Nación.

económicas, a pesar del efecto negativo inmediato, tanto sobre la recaudación fiscal como sobre los índices de precios” (Ibid.: 34).

El diario La Nación publicaba una nota en 2017 con el siguiente titular “Macri prepara medidas contra la ‘mafia de los juicios laborales’”. La introducción de la palabra *mafia*, sobre la que insiste la comunicación oficial, en tanto objeto de discurso permite ver una ruptura y continuidad discursiva respecto a la enunciación neoliberal de las etapas previas. En el debate político económico argentino la palabra *mafia* irrumpió con fuerza a fines de los años '90 en la disputa que enfrentó al hombre fuerte de la economía durante el gobierno de Carlos Menem, Domingo Cavallo, con el empresario Alfredo Yabrán. Pero el neoliberalismo actual lo ubica en otro régimen discursivo. Martín Cortes señala en el prólogo al ya citado libro de Tzeiman que “El neoliberalismo, como proyecto civilizatorio, como racionalidad individualista coloca toda forma de lo colectivo y de lo público en el ignominioso lugar de la ‘mafia’”. (Ibid.: 20)

Comparte la visión negativa de la *política* y lo *estatal* con el texto de Martínez de Hoz pero allí el encadenamiento al objeto *mafia* no estaba presente. “En el campo laboral en gobierno afrontó desde el comienzo de su gestión la necesidad de modificar una estructura legal, *orientada políticamente*, que conspiraba contra cualquier intento de recuperar en forma genuina de nivel real de los salarios, la productividad y la actividad económica” (Ibid.: 37) -las cursivas son nuestras-. Estado y política aparecen enlazados como razón de los males que afectan a la sociedad. Como señala Norbert Lechner (2007:176): “El ataque al estatismo apunta, en el fondo, a toda actividad política. Se impugna la existencia misma de la política en tanto poder de disposición sobre las condiciones sociales. Reaparece la clásica posición anti-política del liberalismo, pero ahora bajo el disfraz tecnocrático. La pugna de voluntades colectivas es reprimida en nombre de un juicio técnico unívoco: la racionalidad formal”.

### **3.2. Oxímoron**

Ahora bien, para llevarse a cabo el proyecto neoliberal de *Cambiamos* debe sortear para llevarse a cabo algunas dificultades originales que lo diferencian de otras experiencias. Los tres momentos del Estado Neoliberal que analizamos -el de las dictaduras latinoamericanas en los '70, el de las economías centrales en los '80 y el de los partidos populares en los '90- sortearon las dificultades de legitimidad de sus políticas restrictivas en lo que hace a derechos económicos y sociales o la contradicción entre el relato y las consecuencias reales a través de diferentes mecanismos, a veces combinados<sup>14</sup>. Los primeros, como observa detalladamente Naomi Klein, mediante la represión lisa y llana y las experiencias previas inmediatas de crisis económicas. El segundo, el de los países centrales, que combinó la crisis del modelo previo con el consenso más o menos generalizado sobre los cambios económicos de los principales partidos políticos en sistemas relativamente bipartidistas cuyas consecuencias en crisis de representación aún continúan. El tercer momento, utilizó la legitimidad de los partidos populares y el hándicap de profundas crisis económicas a las que se agitaba como retorno irremediable sino se adoptaban los cambios. Aquello que reflejaba la afirmación de Domingo Cavallo antes citada.

En la historia Argentina particularmente, como relata Andrés Tzeiman (op. cit.: 58), “todas las experiencias políticas nacional-populares que habían llegado a la dirección del Estado (las cuales al decir de Gramsci, resultaban como la historia de los sectores subalternos: capítulos ‘fragmentarios y episódicos’) habían culminado de forma turbulenta, o aún más, catastrófica”. En el caso que nos ocupa “no sólo la crisis nunca había existido, sino que además, el enemigo populista se retiraba del poder en medio de celebraciones, con la Plaza de Mayo colmada y (esto es crucial) sin haber realizado el ajuste económico que los sectores dominantes le exigían, (...) Pero una crisis, entendida como *momento catastrófico* o *instante anómalo*, jamás existió. El pasado reciente signado por el caos populista tampoco ocurrió. Y fundamentalmente -creemos que esto es lo esencial-

---

<sup>14</sup> Aquello que Harvey destacaba como “la creciente disparidad entre los objetivos públicos declarados por el neoliberalismo y sus consecuencias reales: la restauración del poder de clase”,

las masas nunca atravesaron como experiencia vital la crisis que el gobierno de Mauricio Macri insiste en identificar como un fenómeno objetivo”.

Era necesario entonces construir la idea de esa crisis a partir de la construcción de una estrategia discursiva. Claudio Scaletta (2017: 95), concluye en base al análisis de los indicadores económicos que como no había tal crisis, se instaló desde la mayoría de los medios de comunicación una *agenda falsa*. A la manera en que describe David Harvey la tradicional operación de los proyectos neoliberales esa agenda se construyó “sobre la base proporcionada por sus ideólogos, los ‘economistas profesionales’, esos que integran los departamentos de investigación de bancos y empresas y el personal de las consultoras de la ‘city porteña’. Según esta visión, al menos durante todo 2015 la economía experimentó algo bastante asombroso en la historia del pensamiento económico, una “crisis asintomática”. A este nuevo concepto de una crisis sin consecuencias para quienes la padecen, se encadena el de la *fantasía* en la que se había vivido durante los últimos años. Tzeiman (op. cit.: 56) recuerda “la apelación pública del actual presidente del Banco Nación Javier González Fraga, al acostumbramiento de los sectores populares durante el populismo a vivir una *fantasía*, en la cual el empleado medio tenía acceso al ‘sobreconsumo’ de bienes y viajes al exterior”.

Ante la relativa impotencia de estas construcciones para justificar un shock de características similares a otros episodios neoliberales, se busca construir otro concepto que dominará gran parte del periodismo político en los años de la gestión macrista: el gradualismo. Resulta llamativa la apelación a esta palabra que según Naomi Klein había sido borrada del diccionario neoliberal: cuando Friedman escribió a Pinochet prescripciones epistolares sobre el ajuste en Chile “subrayó la importancia del ‘shock’. Usó la palabra tres veces en su carta y subrayó que ‘el gradualismo no era factible’” (Klein, 2007:116).

Tzeiman (op. cit.: 68) identifica tres elementos constitutivos del proyecto de restauración social que pretende implementar *Cambiamos*: uno, el modelo de desarrollo caracterizado por una redistribución regresiva de la riqueza (devaluación con deterioro del poder adquisitivo del salario, eliminación de derechos de exportación, disminución del salario real en tanto “costo” empresarial,

y de la presión impositiva; dos, el dogma del sistema mundial con la reinserción subordinada de Argentina a la economía mundial como “volvimos al mundo” y la entrada en un nuevo ciclo de endeudamiento externo y liberalización del mercado financiero; y tres, el modelo de hegemonía basado en la idea de que la distorsión populista había contaminado a la esfera estatal con la primacía de criterios políticos sobre los técnicos.

El oxímoron del “shock gradual” o el “gradualismo acelerado” recorre la construcción de la Alianza Cambiemos en el sentido de realizar la difícil tarea de “en el marco de condiciones democráticas y sin el pretexto de una crisis inmediatamente previa al comienzo de su gestión de gobierno construir una Argentina excluyente pero al mismo tiempo gobernable” (Ibid.: 75). Esto requiere operar una tracción regresiva del consenso social hasta el límite de lo posible, con el realismo político necesario para ceder cuando las relaciones de fuerza lo imponen habiendo avanzada en las posiciones. “Traccionar... requiere hacer del lenguaje, de los símbolos, de los significantes, un verdadero campo de batalla” (Ibid.: 91).

Ese campo de batalla queremos indagar en los capítulos sucesivos en torno a dos series de discursos sobre la educación y particularmente sobre los trabajadores de la educación. Intentaremos describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan los conceptos vinculados a la educación y los trabajadores para determinar con qué esquemas pueden estar ligados los enunciados entre sí en un tipo de discurso: el que se construye desde los voceros políticos del neoliberalismo en relación a la educación y los docentes.

### **3.3. La era de las fundaciones: Transferencias del sector público al privado a través de la contratación de empresas y fundaciones que realizan tareas educativas**

Si en los años '90 los instrumentos de aplicación de las reformas educativas neoliberales eran organismos de crédito como BID o el Banco Mundial, en la etapa macrista son reemplazados por un actor que, si bien ya existía, no tenía la inserción en la política pública que asumió en ese último período: las fundaciones

financiadas por grandes empresas privadas. Las nuevas tendencias privatizadoras difieren bastante de las tradicionales. No se trata simplemente del desfinanciamiento del sistema público y el trasvasamiento de matrícula a la gestión privada.

Una mirada histórica permite consignar que los subsidios a la educación privada en Argentina comenzaron en 1947 con la Ley 13.047 sólo a efectos de pagar los sueldos mínimos a docentes, directivos y auxiliares de las instituciones de la enseñanza particular. A partir de 1955 los sectores del liberalismo católico y los empresarios de escuelas privadas comenzaron a operar en favor de la educación privada y en detrimento de la estatal. El decreto 12719/60 aumentó la autonomía y validez de certificados otorgados por escuelas privadas. En 1988 la influencia de la Iglesia Católica en el Congreso Pedagógico Nacional instaló la necesidad de financiamiento de la educación privada para garantizar la libertad de elección. En la década del '90, las reformas neoliberales marcaron un punto de inflexión al concebir en la LFE que la educación mantiene su carácter público más allá de ser de gestión estatal o privada. En el marco de la Reforma del Estado este cambio de concepción permitió justificar la idea de subsidiar las instituciones educativas privadas como una forma de hacer más eficiente el gasto. Al mismo tiempo, se profundizó la desinversión en la educación de “gestión estatal” asociada a las nociones de “la burocracia, la regulación excesiva con la consecuente ausencia de innovación y la falta de eficacia y eficiencia en la utilización de los recursos” (FELDFEBER, 2016:46).

La Ley Nacional de Educación, aprobada durante el gobierno kirchnerista, estableció a la educación como derecho social y la excluyó expresamente de los Tratados de Libre Comercio pero mantuvo la concepción de Educación Pública de Gestión Estatal o Gestión Privada proveniente de la Ley Federal y los subsidios. Estos se regulan por el carácter federal de la Argentina y por la transferencia educativa operada el 1992 a nivel provincial. En este sentido, las instituciones privadas encontraron grises que les permiten burlar los topes de aranceles

establecidos por las distintas leyes para recibir subsidios y cobrar conceptos adicionales que superan los límites legales.

Pero el principal avance del proceso de privatización se da a través de la presencia de empresas privadas y fundaciones en el ámbito de la educación pública. Estas, no sólo promueven los valores del mercado al interior del sistema educativo sino también amplían sus negocios en ese ámbito considerado de una alta rentabilidad potencial.

El macrismo, ya sea en su gestión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como a nivel nacional, ha desarrollado numerosas acciones en este sentido. En 2017 el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación firmó un convenio con la fundación Cimientos por la que transitaron y transitan gran cantidad de funcionarios del gobierno. En el Acta, firmada por Max Gulmanelli y Miguel Blaquier (ex abogado de la empresa Ledesma, especialista en derecho corporativo), se establece que la ONG, cuyos socios son bancos (HSBC, Galicia, Supervielle), financieras (JP Morgan), compañías de seguros (Zurich) y empresas multinacionales como Exxon y Coca Cola, recibirá del Ministerio cinco millones de pesos por hacerse cargo de la formación docente en varias provincias argentinas. La misma gestión ministerial que discontinuó el Plan de Formación Docente Nuestra Escuela que era de gestión estatal, le entrega la capacitación a una Fundación. En el mismo sentido, la ONG Conciencia que tiene entre sus sponsors a Bayer, Nidera y empresas tabacaleras desarrolla en escuelas públicas el programa “Héroes de la convivencia”. Otra fundación, ILSI, con socios como Coca Cola, Monsanto, DSM Nutritional Products está a cargo del programa sobre alimentación “Mi escuela saludable”. La empresa Red Creativa, dedicada a eventos sociales, corporativos, acciones publicitarias, viajes y team Works, forma parte de la capacitación de los trabajadores del programa Club de Jóvenes y Chicos.

Otro proyecto gubernamental impulsado por la gestión macrista de la Ciudad de Buenos Aires es la Secundaria del Futuro. En la articulación de la educación media con el mundo del trabajo, uno de los pilares de la reforma del plan de

estudios, el gobierno proyecta que se dedique en último año de la secundaria a realizar pasantías en empresas. Como modelo a seguir, propone a la Fundación Junior Achievement. Esta ONG que se presenta a sí misma como la mayor a nivel global para niños y jóvenes desembarcó en Argentina en 1991 y algunos de sus presidentes fueron los dueños o CEOs de empresas como Morgan Bank, Citibank, General Electric, Fiat Corporation o Sociedad Comercial del Plata, entre otras. Junior Achievement Argentina cuenta con sede en diversas provincias. Desde su fundación ha realizado programas en 23 provincias del país, alcanzado hasta hoy a más de 850.000 alumnos, gracias al apoyo anual de 3.000 voluntarios y más de 400 empresas y organizaciones sponsors.

Otra empresa interesada por la educación es el Banco Santander. A través de Santander Universidades desarrolla acciones de apoyo a las universidades desde hace 20 años. El banco encabeza la lista de “global Fortune” como la empresa que más invierte en educación. Fomento de la cultura emprendedora, innovación, digitalización universitaria, internacionalización y acceso al primer empleo. En Argentina mantiene convenio con 81 universidades.

También Microsoft tiene su *Alianza por la Educación*, una iniciativa que busca aumentar la inclusión digital en Argentina y facilitar el acceso a las nuevas tecnologías para la educación. Se asoció estratégicamente con *educ.ar*, el portal del Ministerio de Educación de la Nación, al que le cedió contenidos educativos y recursos para los docentes y alumnos. En 2013 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ingresó a Alianza por la Educación.

Otro gran programa global del neoliberalismo educativo es *Teach for all*, que llega a más de cuarenta países y en Argentina recibió subsidios de los gobiernos de CABA, Córdoba y Salta a través de *Enseña por Argentina*, ONG que está en el país desde 2012. Es financiada por LATAM, Microsoft, el Banco Galicia, el HSBC, Nestlé, Techint, DirecTV, Western Unión, universidades como Austral y San Andrés, o la UADE. En la web de Teach for America aparece la pregunta “¿Por qué tú?” Y la respuesta, “Porque ambicionas ser diferente y estar listo para ser parte de algo grande”.

También proliferan programas del llamado “liderazgo educativo” como *PexAS* o *co-docentes* que entran a las escuelas a través de ONG. Puiggrós observa que:

“Desde esa lógica se entiende que el gobierno considere que no hace falta formar tantos maestros y profesores, puede considerarse necesario cerrar unos mil institutos de formación docente, desmantelar el programa de postítulos docentes Nuestra Escuela y no cumplir con los acuerdo paritarios de capacitación. (...) La ONG contrata *PexAS* como monotributistas pagándoles un tercio del salario establecido en convenios colectivos de trabajo para los docentes concursados” (PUIGGROS, 2017: 338)

Parte de la Red Internacional Teach For All desarrolla un programa de formación y liderazgo para jóvenes profesionales. Estos líderes participan en las aulas junto a los docentes para potenciar el talento y la motivación de los estudiantes. En 2016 convinió con el INET desarrollar procesos sistemáticos que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción.

Otra Fundación es INECO, vinculada al desarrollo de las neurociencias a nivel mundial. La unidad de trabajo junto al Gobierno de Cambiemos en la Provincia de Buenos Aires fue coordinada por el presidente de INECO, Facundo Manes. Su propuesta es construir un plan sobre Capital Humano a través de la “estimulación del capital mental de los niños”.

El principal ámbito público de formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela de Maestros (ex CEPA) se vinculó a la Fundación Siemens para participar de su iniciativa a nivel global que consiste en la entrega de materiales para acercar a conceptos científicos a niños de entre 5 y 12 años. El Aula Móvil para la inclusión digital depende del Grupo Telecom.

Este breve recorrido por las más importantes fundaciones dedicadas a la educación termina con Pearson, la empresa de contenidos y servicios educativos más grande del mundo. En Argentina cuenta con sellos editoriales como Santillana

y se especializa en la enseñanza del idioma inglés con tecnologías online. La multinacional Pearson es la responsable de las pruebas PISA.

### **3.4. Nueva Gestión Pública: importar lo privado a lo público**

La Nueva Gestión Pública (NGP) constituye el renovado impulso a las políticas de reforma del Estado llevadas a cabo por los gobiernos neoliberales en la década de 1990 en todo el mundo con particularidades en la región y el país. Según Miriam Feldfeber (2016: 65), “una de las consecuencias más graves de la implementación de estas políticas fue la fragmentación y el debilitamiento de los actores sociales e institucionales involucrados en el proceso educativo”.

El paradigma de la NGP no implica ni una retirada ni un achicamiento del Estado sino una reforma a su interior en términos de objetivos, resultados y prácticas que incorporan criterios de eficiencia empresariales y sus estándares y una idea de “profesionalismo” asociado al tecnicismo desprovisto o “liberado” del conflicto político y social.

*Cambiamos* implica, a diferencia de los procesos de reforma de los años '90, la importación de estas conductas y principios de gestión empresarial instalando en los organismos públicos a los mismos actores de la empresa privada. Esto permite al mismo tiempo que la reproducción característica del neoliberalismo de un sentido común antipolítico, un elemento de marketing que opone al empresario exitoso contra el político inescrupuloso.

En este sentido, aparecen con fuerza en el discurso de los ministerios algunos conceptos: Indicadores de calidad, evaluación externa, pruebas estandarizadas, rendimiento, resultados, autonomía escolar, flexibilidad, estilos gerenciales, remuneración en base al mérito.

Los primeros años del macrismo mostraron una fuerte reducción de la inversión en materia educativa. Esta había aumentado del 3,2 al 5,2 como porcentaje del PIB ubicándose en uno de los primeros lugares de la región. Según Duhalde (2016),

se trató del “mayor nivel de inversión por alumno del que se tenga registro histórico”.

La desinversión se produjo por la subejecución presupuestaria sobre todo en los rubros de gestión educativa, acciones compensatorias, formación docente, infraestructura escolar y equipamiento e innovación y tecnología. A su vez se llevaron al plano nacional cambios en el organigrama del Ministerio de educación que ya se habían experimentado en la CABA. Las direcciones pasaron a llamarse “gerencias”. Los cargos fueron ocupados por funcionarios provenientes de la gestión privada y el mundo empresarial y de ONG. Este nuevo perfil de funcionario coincidió con un diagnóstico sin fundamentos técnicos ni datos que subsumió a las gestiones anteriores bajo el título “fracaso educativo”.

En la Ciudad de Buenos Aires se implementaron las Escuelas de Innovación Pedagógica en base a cuatro modelos extranjeros: Finlandia, Boston, Suecia y Bachillerato internacional. También en esta Ciudad se crearon los primeros Centros de Primera Infancia. Son espacios de cuidado de niños de entre 45 días y 4 años. Surgieron por decreto en el año 2009 para paliar la falta de vacantes que rondaba las 5000 en ese entonces. Pero no dependen del Ministerio de Educación sino del de Desarrollo Social. Según el gobierno porteño, existen 72 centros de este tipo, principalmente en la zona sur de la ciudad, y sus destinatarios son niños de familias de bajos recursos. Si bien la cantidad de niños en lista de espera en los jardines maternos y de infantes públicos ha seguido aumentando hasta superar los 12.000 el último año, el aumento de los CPIs triplica al crecimiento de los Jardines de Infantes que dependen del área educativa. Son una ayuda para quienes necesitan el cuidado de sus hijos mientras afrontan las obligaciones laborales y al mismo tiempo una forma de tercerización de la responsabilidad estatal en la educación. El Gobierno de la Ciudad otorga a una Organización No Gubernamental (ONG) un presupuesto para que se encargue de administrarlo garantizando el cuidado de niños y niñas durante unas horas al día. El mantenimiento edilicio, la contratación del personal, la limpieza o la alimentación dependen de quien administra el establecimiento. El personal docente no sólo no

es designado de acuerdo al orden de mérito en actos públicos oficiales como los docentes que dependen de la cartera educativa sino que ni siquiera tiene una relación de dependencia laboral con el Estado o la ONG. Son monotributistas.

### **3.5. Tendencias privatizadoras en la formación docente y en el control y regulación del trabajo docente.**

A caballo de un discurso de deslegitimación del saber de los docentes se vienen implementando nuevos criterios para la carrera laboral de los docentes, mecanismos de acreditación y conformación de estándares nacionales e internacionales, sistemas de evaluación de los docentes y de los aprendizajes de sus alumnos medidos estandarizadamente. Los docentes se presentan por fuera de los Estatutos y Convenios que los asumían como un colectivo profesional o laboral para ser considerados como individuos libres que construyen su propia carrera profesional. Se interpela a los docentes desde su posición individual. Estas propuestas, que contemplan la diferenciación salarial por evaluación de desempeño, se promueven dando por sentado que tendrán un impacto en la calidad educativa. Axel Rivas describe la crisis de la profesión docente: “La docencia ha perdido prestigio social, está tensionada en sus condiciones laborales, tiene bajos niveles de formación y pobres sistemas de reclutamiento, un sistema atomizado de formación y capacitación y una carrera arcaica que amplía desigualdades” (RIVAS, 2015:27). Pero reconoce que, en la formación permanente, donde el puntaje se compone centralmente de la antigüedad y la “formación de mercado” hubo dos propuestas de modificación de esta herencia, impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional hasta 2015, el INFOD y Nuestra Escuela. Ambas, advierte Rivas, fueron discontinuadas por la actual gestión que reivindica la formación de mercado en sus variantes “a distancia”. (RIVAS, 2015)

En los siguientes capítulos intentaremos indagar cuales son los enunciados y acontecimientos discursivos producidas por los que tomaron a su cargo la vocería del relato educativo en la fuerza política que llegó al gobierno argentino en 2015, a las rupturas, continuidades y discontinuidades que hicieron posible este “orden de las cosas” para producir determinados sentidos al hablar de la educación y los docentes.

#### **Capítulo 4. El discurso macrista/neoliberal sobre educación**

En esta parte del trabajo buscaremos identificar algunos de los conceptos en torno a la intervención de ciertos portavoces de los discursos neoliberales sobre educación, principalmente Esteban Bullrich, quien tuvo una activa participación en los debates públicos. Aquí aparece una serie de conceptos como calidad, evaluación, innovación, pasado o futuro hilvanados por distintas dimensiones que los atraviesan, los ponen en juego y les dan ciertos sentidos. Una de esas dimensiones está vinculada a la educación como campo discursivo y aquellos límites y umbrales que definen su unidad como conjunto de enunciados.

Por un lado, observamos la continuidad de una costura con un hilo grueso que podríamos llamar los “super-poderes de la educación”. Superpoderes que, si es cierto que la asocian a un pasado siempre mejor, también la proyectan como la solución principal de los desafíos del futuro. Esta costura une bajo un mismo paraguas epistemológico a los discursos neoliberales con otros discursos que se le oponen.

Por otro, vamos describir dos hilvanes que unen este conjunto de enunciados más directamente a esa idea de futuro en las últimas décadas y que forman parte de los discursos neoliberales, es decir, entran en tensión con otras estrategias discursivas. Uno de ellos se vincula a los términos empresariales que desde hace al menos tres décadas se introdujeron en el campo educativo. Este recorrido de algunos conceptos asociados a la “calidad total” que describimos en el capítulo anterior avanzó hacia los de “management” y “emprendedorismo” en los últimos años y fue uno de los nudos más importantes del hablar de los gobiernos neoliberales en la Ciudad de Buenos Aires, primero, y en la nación luego.

El segundo hilván conecta a esta trama con enunciados propios de la revolución digital. Tiene pasado, por supuesto, pero se presenta como portador de soluciones para un futuro al mismo tiempo tan “incierto” como “ineluctable”. Prepararnos para

una incertidumbre jamás vivida por la humanidad, pero al mismo tiempo, ya escrita en piedra. Inmodificable.

Nuestra intención es describir la forma en que se construye una determinada formación discursiva sobre educación que trasciende las estrategias comunicacionales de un gobierno o una fuerza política pero que se expresan a través de él o ella. En este sentido, creemos que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (FOUCAULT, 1971) La lucha por el poder definir qué es la educación, cuáles son sus atributos, sus obligaciones y propósitos no está fuera de los discursos, se constituye en ellos generando reglas de producción de sentido que sancionan encadenamientos y relaciones posibles e imposibles. Buscaremos las operaciones y secuencias discursivas teniendo en cuenta que “la producción de sentido es estrictamente indisociable de la relación de paráfrasis entre secuencias tales que la familia parafrástica (o conjunto de secuencias relacionadas entre sí por operaciones de substitución) de estas secuencias constituye lo que podría la matriz de sentido”. (PECHEAUX, 1978:237)

Tomaremos algunos acontecimientos discursivos (Ver página 41, Fuentes...) para establecer su *unidad* en “la emergencia simultánea o sucesiva de los conceptos, en su desviación, distancia o incompatibilidad. Analizar el juego de sus apariciones y su dispersión”. (FOUCAULT, 1970: 57). En la medida en que los conceptos “se forman a partir de las formas de coexistencia entre los enunciados”; y que “ las modalidades de enunciación se describen a partir de la posición que ocupa el sujeto de relación con el dominio de objetos de que habla” (FOUCAULT, 1970: 121) construiremos nuestro cuerpo de enunciados con un conjunto de intervenciones públicas de funcionarios del Gobierno de Macri vinculados a la educación, principalmente Esteban Bullrich quien fuera Ministro del área en la Ciudad de Buenos Aires, en la Nación y luego, Senador Nacional. Pero pondremos en relación esas intervenciones con otros enunciados materializados por “especialistas” en educación y otros personajes públicos relevantes.

A partir de observar que “el ‘sentido’ de una secuencia no es materialmente concebible sino en la medida en que se concibe a esta secuencia como necesariamente perteneciente a tal formación discursiva y/o a tal otra o a ambas (lo que a su vez explica que pueda tener varios sentidos)” (PECHEAUX, 1978:238) nos proponemos describir una formación discursiva en disputa: la educación, desde la materialidad de los enunciados que estos actores políticos efectivamente producen.

#### **4.1. Educación: La chica superpoderosa**

##### **a. Sarmiento en su algoritmo. “Todos los problemas son...”**

Al tipear en la versión en castellano del buscador más usado del mundo estas primeras cuatro palabras, el algoritmo completa la frase: “Todos los problemas son problemas de educación”. La frase de Domingo Faustino Sarmiento opera como insignia de esos “superpoderes” asignados al sistema educativo. El macrismo recupera y actualiza en sus enunciados esta concepción. “Me gustaría ser una gota de sudor de Sarmiento”, pidió el ex Ministro de Educación de Macri, Esteban Bullrich, cuyo discurso será el principal cuerpo de enunciados a describir.

*“¿Cuáles son las políticas más importantes para el futuro de un país?”, se pregunta Bullrich citando a una ex primera ministra finlandesa y se responde: “Tres: Educación, educación y educación.” “¿Y cómo lograr que la educación sea un eje?”, vuelve a cuestionarse, frente a la mirada abierta del amigable conductor televisivo, para rematar después de una pausa calculada: “Con tres políticas específicas: maestros, maestros, y maestros.”*

La escena fue parte del programa Animales Soltos emitido el 6 de septiembre de 2015 por América TV. Se desarrollaba en esos meses la campaña electoral que culminaría con las presidenciales ganadas en Segunda vuelta por Mauricio Macri.

Alejandro Fantino invitaba a su programa a los principales candidatos a Presidente. El suyo, y el que lo precedía en la pantalla, Intratables, eran los de mayor audiencia entre los escasos programas de debate político que sobreviven en los canales de aire. No se habían originado como audiciones políticas ni se restringían temáticamente a ello, pero terminaron por convertirse en los más buscados por los equipos de campaña de los distintos candidatos. Animales Suelos particularmente, había ofrecido su formato de “entrevista en profundidad” a los candidatos presidenciales. La consigna para la última de una serie de entrevistas en que los aspirantes a la primera magistratura iban acompañados de sus posibles equipos de gobierno, era llevar sólo a los más importantes. Mientras Daniel Scioli y Sergio Massa, los otros candidatos competitivos de acuerdo las encuestas de intención voto, habían concurrido con sus colaboradores vinculados a la gestión económica, Macri eligió ir acompañado exclusivamente de su futuro ministro de Educación. Esta decisión fue explicada con detalle en el comienzo de la conversación. Allí Fantino explicó:

*“Está Mauricio Macri sentado aquí para charlar en vivo junto a alguien que me parece que es todo un mensaje que da su espacio político. Porque está Esteban Bullrich y, claro, uno puede sorprenderse y decir: pero, ¿cómo? ¿no vamos a hablar de economía? Y no. Ellos sostienen, tal vez desde el primer día, porque si uno se pone a buscar desde el primer día para ellos la educación es tan central o más central que la economía. Esa es su mirada, su idea. Ellos, por supuesto, van a explicar. Ustedes son los que escuchan. Ustedes son los que podrán aceptar o no lo que ellos les cuenten. Ver su idea sobre la educación, sobre argentina. ¿Estoy equivocado con lo que digo? ¿Cómo andás Mauricio? Buenas noches, para vos o para ustedes, ¿la educación es tan central o más que la economía? ¿O le sacó el más?*

*MM: Es más, porque vos tenés que asumir cuando tenés que llevar adelante un país si solamente te va a llevar lo urgente o te vas a concentrar prioritariamente en lo importante y lo importante es la educación porque sin una educación de excelencia no hay futuro.*

*Esteban para mí es el ministro que más ha hecho en la historia de la Ciudad de Buenos Aires en términos de revolucionar la educación pública. Hoy vamos a recorrer cómo es la importancia cómo es el peso en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento. La Argentina es un país de enormes riquezas. y poniendo en valor nuestras riquezas, organizándonos bien, dándole certidumbre, reglas en juego, recuperando la confianza, desarrollando lo que tenemos, seguramente, nos va a servir y alcanzar para resolver casi todos los problemas de pobreza. El desafío del futuro es la sociedad del conocimiento.*

*AF: Sabés que está buenísimo para empezar a charlar y mover. Ya vamos a presentarte Esteban. Todo el mundo te conoce pero vamos a empezar a hablar con voz más que con Mauricio. Lo interesante es conocer las propuestas, lo que creen ustedes. Ahora, eso que estás contando por ahí nos influye a nosotros que estamos educados de otra manera hasta que nos sorprenda. Porque vos me vas a decir: qué me importa a mí, ellos que hagan lo que quieran. Los otros dos candidatos vienen a hablar de economía. Y vos decís: No, yo hablo de educación Para mí, Bullrich es más importante que un Ministro de Economía. No sé si decirlo así pero para mí la educación es central Fantino. (Se habla a sí mismo Fantino, poniéndose en traductor de Macri). O sea, es todo un mensaje que vos estés sentado acá con él. Es todo un mensaje, la imagen de él acá ya es un mensaje que llega a toda la Argentina que te está viendo.*

“Es todo un mensaje”, repite preocupado porque no haya dudas en la lectura de ese no-dicho, expresado hasta el hartazgo. Así debe leerse la escena que hoy presentamos. No sólo por lo que hacemos. Si no, fundamentalmente, por lo que nos negamos a hacer: hablar de economía.

*MM: Es que si nuestros jóvenes, nuestros chicos que empiezan hoy el colegio, no logramos darle seguridad a los padres de que ellos van a, primero, terminar el colegio y, segundo que, terminando el colegio, van a*

*acceder a un buen trabajo para tener el futuro... Hoy los padres no sienten esa seguridad porque saben que de cada cuatro chicos que están comenzando el colegio hoy en algún lugar de la argentina, sólo dos terminan y uno de esos dos comprende textos. con lo cual lo que te pasa es que vos como padre te sentís estafado si confiaste en la educación pública de algún lugar de la argentina porque no te aseguran que tu hijo va a acceder a los conocimientos suficientes para poder desarrollar su propia vida construir una familia trascender progresar porque no tienen las herramientas elementales que vamos a hacer para que tengan las herramientas que ya hemos probado en estos ocho años en la ciudad. Hay cosas que si las haces cambia la tendencia*

*AF: ¿Qué cosas comprobaron? (Dirigiéndose a Bullrich) ¿Cómo andás?*

*EB: Primero gracias por la invitación y la oportunidad. Creo que es como dice Mauricio. Y lo digo yo para que no lo diga él, ¿por qué creo que es importante? La diferencia entre un líder político y un estadista es esa. Es decir, ¿por qué la economía para algunos es importante? Porque es el “hoy”. Un estadista es alguien que mira el futuro, que está concentrado en el futuro. La economía es hoy la educación es mañana.”*

Educación, Educación, Educación. La idea de que “todos los problemas, son problemas de educación” está en el cimiento del mito de la educación como un conjuro de todos los males sociales. Este es un elemento fundante de modernidad. Tuvo una fuerte presencia en la formación del Estado nacional argentino. La idea de que la argentinidad se fundó en los “humildes bancos escolares” sigue siendo muy potente. En esa entrevista Bullrich citó los ejemplos de Sarmiento, Roca y Avellaneda como los últimos políticos argentinos que priorizaron la educación. Sarmiento creía que “hombre, pueblo, nación, Estado: todo está en los humildes bancos de la escuela”. Los padres fundadores del estado argentino divulgaron con fuerza la idea de una escuela capaz de realizarlo todo, capaz de solucionarlo todo: “Es la Educación Primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos. Son las escuelas la base de la civilización”.

Si bien la prepotencia de la figura sarmientina nunca se desdibujó de las visiones del sistema educativo de nuestro país y su reivindicación es compartida por la mayoría de las tradiciones políticas con la excepción de algunas identidades vinculadas al “reversionismo histórico”, la fuerza política liderada por Mauricio Macri la repuso desde sus días de Jefe de Gobierno a través de distintos símbolos que jalaron su discurso educativo. Repasemos dos: El himno a Sarmiento, aquel que lo inmortaliza como “padre del aula” sólo se debía entonar obligatoriamente en los actos del Día del Maestro, celebrados en los aniversarios de su muerte, cada 11 de septiembre. Sin embargo, el primer de los ministros de Educación bajo la gestión municipal del Pro, Mariano Narodowski, estableció la imposición de su canto en la totalidad de los actos escolares.

Otra, mientras el Plan nacional de entrega de Netbooks a estudiantes secundarios implementado por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se llamó Conectar Igualdad, en la ciudad de Buenos Aires, administrada por el macrismo, el émulo local se llamó “Plan Sarmiento”.

Pero la figura de Sarmiento no es sólo un nombre y un himno. Es la forma de articular la restauración en el terreno educativo: i) aquella generación fue revolucionaria luego; ii) si somos sus legítimos herederos no es sólo por esos apellidos que ocultamos/mostramos, sino porque para igualarnos a sus hazañas debemos ser tan revolucionarios como ellos. Por eso Bullrich remata una de sus intervenciones ante Fantino con la frase: “Me gustaría ser una gota de sudor de Sarmiento”.

Pasado y futuro juegan de modo contradictorio y complementario en la formulación discursiva del macrismo. Si por un lado reniegan de las identidades políticas forjadas en la historia patria, por otro, buscan ciertas raíces en la llamada Generación del '80, ese mito fundacional de la nación construido por el proyecto hegemónico de la oligarquía argentina de fines del siglo XIX. El énfasis en la educación redentora -es decir, la educación como capaz de solucionar todos los problemas- no es la única relación entablada con ese discurso del pasado. Bullrich se propuso precisamente una “Campaña del Desierto Educativa” como imperativo

de su gestión. Por ahora preguntémosnos, ¿cuál es esa educación que se convierte en “eje” del futuro del país? ¿Esa educación capaz de solucionar la inseguridad y la pobreza, según explicaba Bullrich, en aquel programa de T.V., dos meses antes de ocupar la oficina principal de Pizzurno 950? ¿Qué es la educación en ese régimen discursivo en el que todos entienden lo mismo?

Las distintas culturas a lo largo y a lo ancho del planeta tienen concepciones diversas y contradictorias acerca de qué es la democracia, qué relación debe haber entre Estado y religión, qué es el sexo, cuáles son los derechos de las mujeres o los niños. Sin embargo, en países y culturas que difieren en todos estos objetos y conceptos, se aplican las mismas evaluaciones educativas estandarizadas puesto que parece haber un acuerdo global, cortado a nivel horizontal y vertical (FOUCAULT, 1969), acerca de qué es la calidad educativa y cómo se debe medir. Como sostiene Pablo Gentili,

“Es un retroceso en la historia de la pedagogía como nunca antes vimos, es ir mucho más atrás de la edad media, porque en la edad media se suponía que era posible encontrar una forma universal de educar a las bestias que eran la gran parte de los seres humanos y a partir de ese modelo universal popularizarlo, socializarlo y permitir una progresiva inclusión de los seres humanos en estado de barbarie en un universo común de cultura. (...) pasaron todos los siglos y continuamos confiando en las mismas cosas, sólo que ahora viene la OCDE, la Organización de los países más ricos del planeta y dice, que hoy para sobrevivir en el mundo moderno de manera competitiva es necesario saber un conjunto determinado de saberes, y ellos determinan cuáles son, qué es lo que el mundo debe saber o que las personas debemos saber en el mundo para sobrevivir o competir por los mejores empleos. Definieron qué es lo que era necesario saber y transformaron esos saberes en competencias y elaboraron la prueba, y comenzaron aplicar esa prueba en diferentes países, e inclusive únicamente ciudades, haciendo algunas aberraciones metodológicas como por ejemplo

aplicar esa prueba en algunos países por un lado y aplicar esa prueba en algunas ciudades por otro, como por ejemplo Shangai y comparar Shangai con Argentina o con Colombia o con Brasil”.

El tipo de formación discursiva que se constituyó en torno a la educación es según Castro Orellana (2004:42): “Nuestro actual discurso pedagógico (que) obedece a la constitución puntual del conocimiento educacional dentro de la modernidad”. Es decir, la pedagogía encadenó determinados enunciados vinculados a

“los fines trascendentes de la enseñanza, la misión del maestro, el carácter liberador del saber, la relación entre la escuela y la familia” entre otros. El discurso educativo ha promovido una definición moralizante del conocimiento, una delimitación del alumno como *lugar del no-saber*, una modelación compleja de la niñez como infancia y un conjunto de conceptos provenientes del ámbito de la psicología. (...) la escuela moderna no quiere pensar su propia acción”.

Este mandato moderno también es reivindicado y puesto en cuestión por el nuevo discurso educativo. Pero no lo hicieron solamente Bullrich u otros referentes educativos del macrismo. El surgimiento de este conjunto de enunciados que construyeron con elementos del pasado el objeto-educación se produjo en las décadas previas a la llegada de Cambiemos al poder. En el capítulo anterior observamos la incesante proliferación de comunicadores con aparición en medios masivos que pusieron a los problemas educativos en la agenda. Estos acontecimientos discursivos fueron construyendo una formación determinada que puso en serie un conjunto de términos que se definieron o redefinieron en función de una supuesta crisis de los sistemas educativos: calidad, evaluación, pruebas internacionales, rankings, formación de recursos humanos o capital humanos, innovación, desarrollo tecnológico, decadencia educativa. Esta serie fue, al mismo tiempo, una línea argumental de una estrategia de confrontación con las experiencias populistas que promovieron políticas públicas de inclusión educativa y aumento de la inversión en educación, ciencia y técnica.

Las coordenadas de esa confrontación fueron expresadas tanto en los debates académicos o de especialistas como en los discursos de las campañas electorales y en comunicadores de los medios masivos.

Tanto en las experiencias de los años '90 como en el experimento pionero de la dictadura chilena la educación había ocupado un rol importante en el discurso neoliberal. Aquí la asociación entre educación y mercado de trabajo aparecía en el doble juego de justificar reformas educativas neoliberales y de responsabilizar a las víctimas del desempleo de su condición de desocupados por las carencias en su formación. El sistema educativo, por obsoleto, no resolvía el ingreso al mercado laboral de los excluidos. Sin embargo, la educación no adquirió la centralidad de la etapa actual en términos de la construcción de una estrategia comunicacional.

El común denominador de estos discursos está en asociar la importancia de lo educativo presente en el modelo pedagógico moderno con la idea de que la mayor inversión estatal en la materia no sirvió para revertir una tendencia de deterioro de la calidad educativa basada en los resultados de las evaluaciones estandarizadas internacionales cuyos objetivos, intereses, pertinencia y metodologías no se ponen en discusión.

La obsesión por la educación de los comunicadores neoliberales se fue forjando en las últimas décadas. Esta operación de corrimiento hacia la centralidad de la educación en economistas y divulgadores mediáticos de las primeras décadas del siglo XXI que describimos en el Capítulo 2, tiene su punto de llegada, de condensación en ese acontecimiento discursivo generado por el candidato a presidente en 2015 que llega al canal de televisión acompañado solamente por su futuro ministro de educación. “Todos los problemas son problemas de educación”. La educación resuelve todos los males de la sociedad. Los intelectuales orgánicos de la educación neoliberal se convirtieron en los dueños de esta preocupación. Así, Juan José Llach, Alieto Guadagni, Andrés Delich, Gustavo Iaies, construyeron ese gran problema de la educación para que venga Esteban Bullrich y se ofrezca como el “General de ese ejército de ideas” que llevaría adelante una nueva campaña a un nuevo desierto.

## **b. El compromiso del cerdo**

Existe una fábula que dice que una gallina y un cerdo vivían en una granja. Y como el granjero era muy bueno con ellos, ambos querían hacer algo bueno por él. Un día la gallina se acercó al cerdo y le dijo: “tengo una gran idea para algo que podemos hacer por el granjero, ¿te gustaría ayudar?” El cerdo, algo intrigado, respondió: “por supuesto, ¿qué propones?” La gallina, que sabía cuánto disfrutaba el granjero un buen desayuno le propuso: “Creo que el granjero estaría muy contento si le preparamos el desayuno”.

El cerdo lo pensó. También sabía que el granjero amaría un buen desayuno. “¡Me gustaría ayudarte a prepararlo! ¿Qué sugieres que le preparamos?” La gallina, sabiendo que tenía poco para ofrecer, “puedo proveer algunos huevos”. El cerdo sabía que el granjero quizás quisiera algo más. “Ese es un buen comienzo. ¿Qué más podríamos prepararle?” La gallina miró alrededor, se rascó la cabeza y dijo: “¿Jamón? ¡El granjero ama el jamón con huevo!” El cerdo, tomando en cuenta lo que eso implicaba, dijo: “eso está bien, ¡pero mientras tú contribuyes yo estaría tomando un verdadero compromiso!”.

Esteban Bullrich, utilizó en sus distintas charlas TEDx esta fábula para destacar la importancia de la educación. En uno de sus ámbitos preferidos, el Coloquio de IDEA, que reúne a las más grandes empresas de Argentina, lo graficó así. “Acá arriba en el desayuno había huevos revueltos y panceta. En ese desayuno la gallina se comprometió, puso huevos. Pero el que verdaderamente se comprometió fue el cerdo, ¿no? Nosotros queremos el compromiso del cerdo en la educación”.

La incorporación de los términos del management al discurso educativo no es sólo de conceptos aislados. "La fábula del cerdo y la gallina" se utiliza en el mundo de los negocios como una historia de “ficción de management”, para charlas de motivación que buscan crear verdaderos compromisos entre gerentes y CEOs de

empresas, así como para fortalecer la cultura de las organizaciones. La metáfora busca graficar la diferencia entre “contribuir” con un objetivo y “comprometerse realmente” con él: la gallina sólo contribuye poniendo huevos mientras que el cerdo deja su vida para aportar la panceta. El compromiso con la educación es el más importante. Tanto que, como el cerdo, en él, nos jugamos la vida. Por eso Macri elige ir acompañado por Bullrich a la entrevista. Porque la inflación, la pobreza, el desempleo, el hambre, se curan con la educación.

Volvemos al set televisivo de 2015.

*El conductor de Animales Suelto espera con ojos bien abiertos la respuesta del Ministro. Esa respuesta que recoge todo ese haz de relaciones entre enunciados anteriores, dominios discursivos, dichos y no dichos que conforman la idea que nos hacemos sobre la educación. “Más horas de clase te dan mejor resultado en la incorporación de conocimiento”, dice Bullrich para explicar que la competitividad económica de los países depende de la educación. Luego relaciona la “desigualdad en el Noreste Argentino, con la educación. “Los jóvenes de esas provincias sienten que tienen un techo, que no pueden ser dueños de su futuro, que dependen de terceros”. El tercero en este caso es el Estado y la política clientelar. Pero el periodista, el conductor, el amigo, que se presenta a sí mismo como un hombre de provincias, lo interrumpe: “Más llano, más fácil, vos no sos un político, vos sos un tipo que habla desde el llano, qué siente un pendejo de Formosa”, ayuda, provoca, Fantino.*

¿Cuántas operaciones discursivas encierra esa pequeña frase forzada en su tono hipercoloquial? La exacerbación de una falsa ignorancia festejada. Emparentada quizá con un mito que Roland Barthes había descrito en sus Mitologías, pero asociado al crítico de arte que no entiende la obra. Crítica muda y ciega. Profesar la ignorancia. “Si yo, que tengo por oficio ser inteligente, no comprendo nada de eso, luego, ustedes, que tampoco comprenden, son tan inteligentes como yo.” El tonto es quien ha compuesto eso que no entendemos. El tonto, aquí, es el político

que nos habla difícil. Vos, no. La operación es también, como toda operación ideológica, contra la política. Y ese es, de paso, uno de los más grandes esfuerzos enunciativos del macrismo. Esto lo distingue de neoliberalismos anteriores. Al llano entonces.

Y Bullrich baja al llano, más. Responde: “Llano, llano: los pibes de esas provincias no pueden soñar con ser nada. No pueden ser campeón mundial de la vida (sic).” El éxito, el campeón, el que encabeza el ranking. “El potencial de ser los mejores del mundo lo tenemos”, continúa “queremos que Argentina se compare con Suecia, Finlandia”.

### **c. La evaluación de la calidad: decir la verdad**

Para ser “campeón mundial de la vida”, como propone el ministro, hay que jugar el torneo. Es decir, hay que someterse a la Evaluación.

“En la institución educativa moderna se ha implementado y perfeccionado una modalidad de saber-poder que persigue un incremento de la gobernabilidad de los individuos. (...) El examen establece un sistema de objetivación que hace ingresar la individualidad en un campo conceptual, como si se tratase de una unidad describible y analizable. Combina el procedimiento de la vigilancia y de la sanción normalizadora, haciendo visibles a los individuos e insertándolos por medio del saber en el registro de la norma.” (Castro Orellana, 2004:47)

Los rankings internacionales de calidad educativa son pilar de esta concepción de la tarea de educar que triunfa mundialmente. Es la preocupación por la calidad de la educación, centrada en la rentabilidad de los procesos educativos, es decir, en saber si la inversión en educación está justificada por los resultados que logra. De ese modo se pone en cuestión la inversión en educación y los estatutos que

regulan el trabajo docente. El interés por el control de la calidad se origina en el mundo empresarial y se generaliza a otros servicios sociales, como la educación. La generalización de su aplicación en educación, a partir de la década de 1960, reconoce la calidad como el “uso eficiente” de los recursos y el logro de resultados.

En el ámbito internacional una de las iniciativas más relevantes encaminadas en esta dirección fue la creación de la IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional de la Evaluación de la calidad Educativa) dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa. También los primeros intentos de la OCDE:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por elaborar una serie de indicadores sociales cualitativos, que pueden considerarse el origen del proyecto INES: Indicadores Internacionales de Educación. La corriente de evaluaciones internacionales, abrió un negocio millonario que llevan adelante consultoras que producen y venden las pruebas, crean una plataforma digital que los sustenta, corrige los exámenes y aporta herramientas informáticas a los ministerios de educación para analizar los rendimientos. Se postulan como evidentes, relaciones entre la calidad de la educación y el resultado en la vida. Se establece una relación lineal entre calidad y evaluación. Es posible identificar en las políticas educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estos componentes del discurso de la “calidad educativa”.

El concepto de calidad se conforma en relación a la estrategia de sobrevalorar la educación como igualadora de oportunidades y condiciones de vida y conforma la principal eficacia del discurso. En el modelo de la igualdad de oportunidades centrado en la escuela, ésta realiza la antipática tarea que la política le obliga a hacer, que es justificar las desigualdades por la vía meritocrática. Los bajos estándares justifican la falta de acceso al empleo, y por extensión a la vivienda, la salud; las desigualdades dejan de ser sociales y pasan a ser educativas.

Muchos funcionarios de la educación lamentan no poder publicar los estándares por escuelas, lo que favorece, dicen, la competencia entre las escuelas. La calidad definida como el cultivo de las capacidades utilitarias y prácticas, es decir, competencias orientadas a la rentabilidad y la eficiencia en los futuros escenarios laborales, excluye otras definiciones como el pensamiento crítico, la imaginación o la creatividad.

En la Ciudad de Buenos Aires, dice Bullrich, se creó un Instituto de Evaluación de la Calidad. El dispositivo es estratégicamente muy útil, en la medida que permite desvincularlo de la distribución de la riqueza, el incremento de los salarios, el acceso al trabajo, el acceso a los derechos, a la igualdad y a la justicia social. Una inofensiva “calidad educativa” medida por fuera de la conflictividad de una sociedad dividida en clases sociales y con intereses contradictorios aparece como neutral, objetiva, seria y que solo puede medirse considerando el rendimiento de los estudiantes. Para esto se necesitan pruebas estandarizadas. Se niega cualquier otra posibilidad de entender la calidad y la evaluación. Se borra toda otra posible concepción. Podríamos enfrentar dos posibles como propone Tadeu da Silva (1997:257):

“están en juego dos concepciones radicalmente opuestas sobre calidad de la educación. Una de ellas tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa gerencial y se basa en objetivos y procesos de trabajo de la gran empresa capitalista. La otra es una concepción política, democrática, sustantiva, es una historia de lucha de teoría y de práctica contra la escuela excluyente, discriminadora y productora de divisiones y a favor de una escuela y un currículum sustantivo y efectivamente democrático. Una educación de calidad en una perspectiva emancipatoria debe concentrarse en las estrategias y en los medios que proporcionan más recursos materiales y simbólicos para aquello/as jóvenes y niño/as que tienen su calidad de vida y de educación disminuida, no por falta de medios para medirla, sino porque esa calidad le es negada, sustraída, confiscada”.

Veamos cómo lo presenta Bullrich, cómo naturaliza la existencia de una concepción unívoca: “(al gobierno kirchnerista) hay que reconocerle que aumentó el presupuesto en educación por ley pero gestionando es muy malo. Ha ido más dinero pero la calidad no mejoró, empeoró. En las estadísticas que nos comparan con el resto de las escuelas públicas de Latinoamérica la Argentina retrocedió. No quisieron medir durante muchos años, en cambio nuestro gobierno empezó a medir en la ciudad. Yo quiero saber dónde estoy parado.”

En su estudio sobre el discurso de la evaluación de la calidad en la educación superior Batanelo García llama la atención sobre las estrategias discursivas para configurar los objetos con determinados mecanismos de agrupación, separación, delimitación, encadenamiento o derivación. Así, en tanto objeto del discurso, la calidad es enunciada desde un diseño conceptual que la pone en relación con la evaluación, la certificación, la acreditación y la medición de resultados. (BATANELO GARCÍA, 2014).

Graciela Morgade analiza esta noción de la “calidad de la educación como equivalente al resultado de las pruebas” en *Educación para el Mercado* (2017). Allí menciona, entre los procesos de internacionalización de la educación y su incidencia en el proyecto educativo del macrismo, precisamente la creación del Instituto de Calidad Educativa en la ciudad de Buenos Aires.

En la presentación de este Instituto reflejada en el sitio web oficial de gobierno porteño Macri expresaba que Argentina “necesita poner a la educación como eje central de debate para no seguir comprometiendo el futuro de nuestro país y de nuestros jóvenes”. Los ecos de las frases de Oppenheimer acuden a su escueta explicación: “Los países que han colocado en el centro de su accionar al tema educativo han obtenido muy buenos resultados y ese es el camino que tenemos que seguir nosotros”, decía esa mañana de 2014 en el microcine del Palacio municipal. A su lado estaban la ex gobernadora bonaerense, María Eugenia Vidal, y Esteban Bullrich. La excusa de esa conferencia era la presentación de los resultados que arrojó en la ciudad el informe PISA (Program for the International

Students Assessment), la evaluación internacional que analiza el rendimiento educativo de alumnos de 15 años en 65 países.

En la entrevista televisiva con la que recorremos este capítulo Bullrich, después de convencer a Fantino de que la madre de todos los males es la falta de educación, le indica cómo se empieza a solucionar: “El primero de los cambios en educación es saber que estamos mal y para saber que estamos mal hay que evaluar. Evaluar es una radiografía.” El sentido, la dirección, de la frase es transparente. Primero, sabemos que estamos mal. Luego, evaluamos. Por último, agitamos ese diagnóstico por imágenes, esa “radiografía” de la realidad. Es decir, necesitamos la evaluación para convalidar un diagnóstico previo: estamos mal. Por eso, dice Bullrich “en la ciudad creamos un Instituto de evaluación de la calidad”.

La necesidad de evaluar no es solamente instrumental, se inscribe en un imperativo moral. Evaluamos porque luchamos contra la mentira, el ocultamiento, la corrupción. Evaluamos porque defendemos la transparencia, la verdad.

En la presentación del “Plan Maestro” a principios de 2017 Mauricio Macri había afirmado: “enfrentamos o heredamos una extraña conciencia de creer que ocultando la información, el problema desaparecía, como si la estadística fuese la enemiga y no el problema que compartimos. Y ahí arrancamos diciendo lo que corresponde en términos de cuál es la verdad de la pobreza, de cuál es el problema de la inflación, y seguimos lo mismo, con algo central como es la educación.” Esta estrategia discursiva ubica a quienes cuestionan el tipo de evaluación, la articulación con sus resultados o los métodos de certificación, en defensores de una mentira: todo está bien. La oposición es efectiva por su sencillez operativa. No querés evaluar, tenés algo para esconder. Somos la transparencia de una ecografía. Por eso la evaluación debe ser estandarizada y externa. Los estándares permiten confeccionar la tabla del rendimiento. El carácter externo pone en cuestión la soberanía pedagógica de los Estados nacionales.

En la charla con Fantino, Bullrich explica el “bochazo” de los ingresantes a Universidad de La Plata en la carrera de Medicina. Y refuerza el carácter a la vez

pragmático y ético de las pruebas. “¿Por qué les fue mal? Por culpa de un sistema que miente. Cuando le decía a un maestro: ‘pasalo al pibe’. Hay un sistema de enseñanza que dice: no estigmaticemos, no corriamos. El sistema educativo argentino se estancó. En educación si no avanzas, retrocedes”. Hay que avanzar para ser campeón mundial de la vida. Quienes se oponen a evaluar ponen trabas a este avance. Son obstáculos en la carrera. Los gobiernos populistas son parte de esos obstáculos, porque ocultan, mienten. “Me dijo una maestra: Me amenazan los pibes con armas para que le cambie la nota.” La escuela está tan mal que es una especie de selva donde los alumnos amenazan a los profesores y así aprueban. Los profesores, a través de los sindicatos, rechazan las evaluaciones para ocultar su bajo rendimiento. Bullrich pone el enunciado en boca de “el sistema”. “El sistema dice: ‘pásalo al pibe’”. Llano, llano, para que Fantino entienda.

## Capítulo 4

### 4.2. Achievement. “Ni en mis sueños lo hubiera imaginado”

Como observamos en el capítulo 2, los términos de la empresa se vienen incorporando al discurso educativo desde las reformas aplicadas en los años '90. El concepto de *calidad* asociado a *evaluación* cuyo encadenamiento enunciativo abordamos en el párrafo anterior es uno de los que tienen mayor recorrido y alcance. Sin embargo, en los últimos años han aparecido otros términos que acompañan y profundizan la dependencia empresarial en los modos de hablar y pensar la educación. Uno de esos conceptos merece nuestra atención porque permite referir a muchos otros: *Achievement*. Su significado refiere a logro, consecución, realización, éxito, hazaña, ejecución. Su presencia permite tanto una asociación diacrónica y sincrónica con otros términos como una oposición con todo aquello a lo que enfrenta. Así como la *evaluación de la calidad* es un oponente ideal de la mentira y el ocultamiento, así como la *transparencia de sus estándares* supone la opacidad de sus oponentes, en el rincón opuesto al éxito del mundo empresarial, privado, individual, está el fracaso de lo público. Los hombres de negocios que han triunfado vienen a hacerse cargo de los resortes de la gestión. Ese es el corazón de la Nueva Gestión Pública que el macrismo llevó al extremo en discurso autoreferencial. Las direcciones pasaron a llamarse “gerencias”. Los cargos fueron ocupados por funcionarios provenientes de la gestión privada y el mundo empresarial y de ONGs. Este nuevo perfil de funcionario coincidió con un diagnóstico sin fundamentos técnicos ni datos que subsumió a las gestiones anteriores bajo el título “fracaso educativo” (FELDFEBER, 2017).

Marcelo Cid, empresario y presidente de una de esas ONG, la Fundación Córdoba Mejora dijo “necesitamos líderes capaces de conducir el cambio (...) la escuela tiene mucho que aprender de parte de otras organizaciones. De parte de la empresa se acercaron nuevas formas de pensar la escuela (...) necesitamos una nueva mirada, y creemos que vincular la escuela con el sector productivo

puede hacer la diferencia porque, ¿quiénes mejor que los empresarios y ejecutivos para ayudar a gestionar?, ¿quiénes mejor que ellos para mejorar las condiciones de empleabilidad en jóvenes y nutrir a las escuelas de información sobre los que nuestras industrias necesitan?”. Un consejero de este mismo programa explicó: “El sentido era trasladar esas experiencias personales que tenemos a los directores de escuelas, que en definitiva es como una empresa”. La escuela es como una empresa, pero sin *logros*. El mundo de los negocios está dispuesto a enseñarles cómo se obtiene el *achievement*. Entre los testimonios de quienes participaron del programa, más que los de los empresarios que se acercaron a compartir sus *saberes*, sobresale el de una Directora Provincial de la provincia mediterránea: ‘para una escuela pública contar con un grupo empresario que colabore y piense en mejorar el sistema educativo...Ni en mis sueños lo hubiera imaginado’” (FELDFEBER, 2017:87). El mundo de la empresa entra a la escuela no sólo para hacer negocios. La economía es el método. La ideología del *achievement* viene a cambiarle el alma a la escuela.

#### **a. Gerente de Recursos Humanos**

Esteban Bullrich, en sus constantes presentaciones ante dueños y CEOs de empresas, fue consolidando una serie de enunciados que profundizaron una descripción de la educación asociada al mercado. En noviembre de 2016, en la 22<sup>o</sup> Conferencia Industrial Argentina, organizada por la UIA, en el complejo Parque Norte de la Ciudad de Buenos Aires, les dijo a los empresarios que formaban su auditorio, “no me paro ante ustedes como Ministro de Educación, quiero que vean en mí a un *gerente de recursos humanos*”. En una nota publicada en Clarín el 4 de octubre de ese año el ministro - gerente había informado: “Este año el Instituto Nacional de Educación Tecnológica y el Ministerio de Trabajo, realizaron una encuesta a casi 900 empresas, para ver qué es lo que necesitan de nuestros recursos humanos”<sup>15</sup>. Con esa encuesta bajo el brazo el ministro les habla como *gerente* a los accionistas que, aquí mueren las analogías, no son los ciudadanos, los dueños de la soberanía, sino los dueños del capital. Bullrich en el 52 Coloquio

---

<sup>15</sup> Bullrich, E. “En educación, mejor capital humano”, Diario Clarín 4/10/16.

de IDEA insiste: “queremos que los jóvenes salgan del secundario a crear trabajo, no a buscarlo, y eso demanda un sistema educativo distinto y ver qué otras habilidades hacen falta para que empresas tengan recursos humanos más calificados”. La formación de capital humano y de recursos humanos aparece en casi todas las intervenciones de Bullrich. En el capítulo anterior rastreamos las condiciones de posibilidad de estos enunciados en un largo proceso de encadenamientos iniciado en los años ‘90. La idea de “calidad” asociada a las nociones de efectividad, eficiencia, eficacia, estandarización, producto, satisfacción del cliente se reprodujo con libros financiados por los organismos financieros internacionales y los Ministerios de Educación de los gobiernos neoliberales de esa década (GENTO PALACIOS, S. 1996). En la administración del macrismo en la Ciudad y luego en la Nación, las Direcciones cambiaron su nombre a “Gerencias Operativas”. Es coherente que las dirija un gerente de Recursos Humanos.

En los documentos de la Secundaria del Futuro, un plan de reforma de la escuela media que se impulsó en la Ciudad para adaptarla al Proyecto nacional Secundaria 2030, se evidencia esta construcción discursiva que ata la formación a las necesidades empresariales. A diferencia del vínculo educación-trabajo de la “sociedad salarial” (CASTEL: 1997) aparecen en este nuevo registro enunciativo dos novedades: la incertidumbre y la innovación tecnológica. Más adelante desarrollaremos estos conceptos, pero por ahora señalemos que reflejan una concepción educativa donde los estudiantes son recursos humanos en proceso de adiestramiento y no sujetos del derecho a la educación. Esa concepción es más una cosmovisión del mundo que un proyecto pedagógico, más un sustrato de sentido que un plan de reforma de la escuela secundaria. Estos estudiantes, ¿cómo son nombrados por el discurso educativo neoliberal? Como *la educación es mañana*, de acuerdo a la frase con la que Bullrich afirmaba que Macri es un estadista, esos estudiantes hoy están todavía en preescolar. Volvamos a Animales Soltos de fines de 2015.

*AF: “Los que tienen entre 3 y 5 años que se están durmiendo, que el padre los acostó, que la madre los acostó hace un rato y que ahora nos están viendo a nosotros, que mañana se van a trabajar, que te están escuchando a vos y a Mauricio. Esos chicos, ¿cuándo se calcula que van a entrar activamente a la economía o a manejar un país? ¿En cuántos años? Los que están durmiendo ahora acostaditos, abrazados a un oso o a un autito.*

*EB: “Nuestro sueño es que cuando salgan a los 18 años, es decir, en 15 años, más o menos, de la escuela secundaria de nuestro país sean capaces de entrar a la economía, pero creando trabajo. No que sean buscadores de trabajo, que sean creadores de trabajo.”*

Sobre el concepto de la creación de trabajo en oposición a su búsqueda hay un conjunto de relaciones discursivas en los enunciados del neoliberalismo encarnado por Macri y Bullrich que permiten reconstruir la emergencia de ese nuevo *capital humano*. Como observamos con anterioridad, para el pensamiento liberal la educación, concebida individualmente, se ubica como la razón principal del acceso al empleo. Pero en los textos de von Mises, el individuo soportaba “gastos, molestias y sinsabores” al educarse, apostando a la “futura disposición del mercado”. (VON MISES, 1980: 910) Si invertía bien o mal, el mercado le ofrecería el puesto de trabajo adecuado a su capacitación. Aún en las reformas de la primera oleada neoliberal se culpaba a la desactualización de los programas educativos del desempleo proponiendo nuevas carreras y títulos que pudieran coincidir con el mercado de trabajo. Con esos títulos debajo del brazo saldrían los egresados a buscar trabajo. Eso mostraban las publicidades. Bullrich y Macri nos dicen que esa forma de preparar a los *recursos humanos* fracasó. Hoy deben potenciar talentos para la creación de nuevos trabajos. Y eso, dicen, es revolucionario.

## **b. Emprendedores del mundo, separaos**

*“La verdadera revolución es el conocimiento. Porque hay trabajos que hoy no existen, que se van a crear. Entonces acá lo que tenemos que hacer es ayudarlos a los chicos a crear eso. Por eso Esteban implementó ya en la secundaria de la Capital, y hay que llevarlo a todo el país, materias de emprendedorismo, diseño creativo, robótica y programación”.* Dice Macri ante Fantino esa noche de 2015 en que desarrollan durante más de una hora concepción de la educación. Y sigue: *MM: Estamos acá para decirle a la gente con Esteban que estamos para más, que en ese mundo que viene hay trabajos que todavía no existen... ¿cómo es la proporción? Que en vez de un trabajo... es genial...* Mauricio le pide ayuda a Esteban que repitió ese dato muchas veces. En cada exposición ante empresarios, mientras reclamaba para sí el trato de un gerente de recursos humanos. Y él, repite el hallazgo: *“lo que va a pasar en el futuro es que nuestros hijos, mis hijos van a tener 7 empleos a lo largo de su vida, 5 de los cuales aún no fueron creados”.*

Y entonces, Fantino, que entiende, también pide, *¿Repetime eso despacio? ¿Cómo es?*

Esteban, llamado a su rol, responde: *Vas a tener como joven y a lo largo de tu vida siete empleos. Vas a seguir cambiando a siete trabajos diferentes por la innovación y creatividad y la destrucción de empleos. Mi abuelo tuvo dos, mi mamá 3, mi hija más grande va a tener 6, ponele, mi hija Luz va a tener siete, cinco de los cuales no existen.*

Para eso se enseña emprendedorismo en la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En los documentos con que se presentó la Secundaria del Futuro habita una concepción educativa donde los estudiantes son recursos humanos en proceso de adiestramiento y no sujetos del derecho a la educación. Esa concepción es más una cosmovisión del mundo que un proyecto pedagógico o una reforma de plan de estudios. Se expresa en una mezcla de conceptos donde se confunden perfiles de egresado, guías didácticas, uso de TICs y afirmaciones sobre la forma de enseñar actual que muestran cierto desconocimiento de la realidad escolar. Términos como *gamificación* o *rúbrica*

*colegiada* contribuyen al reemplazo de *conocimientos* por *talentos* y *habilidades* al tiempo que dejan ver una propuesta de reflejar esos documentos en determinadas prácticas: “Con respecto a 5° año se espera generalizar las experiencias de acercamiento a los estudios superiores y al sector productivo con prácticas educativas. (experiencias formativas según cada aprendizaje)-institucionalizar lo que ya se hace, ejemplo UBA XXI, experiencias de *Junior Achievement*” (Documento del MEel de la CABA). Ya mencionamos antes a esta ONG que se presenta a sí misma como la mayor a nivel global para niños y jóvenes. Desembarcó en Argentina en 1991 y algunos de sus presidentes fueron los dueños o CEOs de empresas como Morgan Bank, Citibank, General Electric, Fiat Corporation o Sociedad Comercial del Plata, entre otras. Define al emprendurismo como “herramienta ante la escasez de oportunidades” y este concepto es el que más se repite en todas sus presentaciones. Bullrich en sus *stand up* desarrolló este objetivo de preparar a los jóvenes para un mercado de trabajo signado por la incertidumbre. En la web de Junior Achievement aparece una descripción de las siete clases de su curso de Formación para el Trabajo. No menciona ni una sola vez las palabras “trabajador” o “derechos”. Tampoco se mencionan estos términos ni el de capital en las clases del curso que enseña a los estudiantes cómo funciona la economía.

En la letra de este proyecto hay una formación discursiva que deposita en la educación la responsabilidad última de todas las frustraciones y, al mismo tiempo, insiste en adaptar a los estudiantes a un mundo signado por el aumento de la desigualdad, la pobreza, el racismo y la xenofobia, en formarlos para que tengan éxito (*achievement*) en esa realidad. Se invoca el cambio para la educación y en el mismo enunciado se da por naturalizado ese estado de las cosas, esas oportunidades escasas, ese mercado de trabajo que destruye empleo, ese futuro para pocos. La contradicción más grande se da entre la obligatoriedad de la escuela secundaria bajo la premisa de la igualdad de oportunidades y la filosofía del emprendedorismo como “estrategia ante la escasez de oportunidades”.

Esteban Bullrich había explicitado esta visión en un panel titulado “La Construcción del Capital Humano para el Futuro”, en el Foro de Inversiones y

Negocios, bautizado por la prensa afín al Gobierno de Macri como Mini Davos, que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en septiembre de 2016. La frase completa fue: "El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: O sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, generan, que crean empleos... crear Marcos Galperín (fundador de Mercado Libre) -se escuchan risas- o crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla".

El objetivo principal, que los voceros en educación del neoliberalismo repiten con fruición, es preparar a los jóvenes para un mercado de trabajo signado por la incertidumbre. Adriana Puiggrós identifica a este proceso como de "desescolarización". En este proceso, el discurso del emprendedorismo es una pieza basal. "Las corporaciones hacen ingentes esfuerzos para que cada uno se constituya como supuesto emprendedor o emprendedor fracasado, individuo. Pero el desgajamiento absoluto de las personas de vínculos con otros, ni en la psicosis es posible" (PUIGGROS, 2017:340).

El emprendedorismo es fomentado por los organismos de crédito y recomendado por estos para formar a los jóvenes. Con el término "emprendizaje", que busca convertirse en un *aprender a emprender*, se refieren a que los estudiantes se sientan capaces por sí mismos de generar un trabajo. (FELDFEBER, 2017). Aparece con claridad la concepción neoclásica de la economía: como un amplísimo mercado basado en el principio de la competencia. En esta concepción la noción de ciudadanía revaloriza la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compete para acceder a un conjunto de propiedades mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. Según este planteo, que ya desarrollamos en el capítulo uno, la intervención estatal pone en peligro el libre funcionamiento del mercado en el cual los individuos pueden competir libremente, representa una intromisión en la libertad individual y contribuye a minar las bases del sistema que ofrece la mayor posibilidad de prosperidad general e integración social.. Niega la condición de la educación como derecho social y la transforma en una posibilidad de consumo individual.

El Ministerio de Educación porteño diseñó el Programa “A(EM)prender) Sus contenidos son: propiedad intelectual, oratoria, liderazgo, técnicas de innovación, métodos de organización, análisis de emprendimientos exitosos, distintos modos de financiamiento. También plantea la articulación con la Dirección General de Emprendedores dependiente de la Subsecretaría de Economía Creativa del Ministerio de Desarrollo Económico del GCBA.

*“Un emprendedor, es una persona que asume el riesgo de poner su capital humano al servicio de sus deseos, y para este cambio de paradigma debemos estar preparados y formar a nuestros jóvenes” dice la propia web de esa cartera.*

El “espíritu emprendedor” en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires para la *Secundaria del Futuro* es definido como *aptitudes, disposiciones, posibilidades cognitivas, destrezas, habilidades y competencias.*

### 4.3. La restauración innovadora

Durante los últimos meses de 2016, Esteban Bullrich siguió con la vocería de un discurso que, sin sacarse de encima la mochila conceptual de los discursos neoliberales sobre educación, agregó un aspecto fundacional en una relación a la vez de tensión y analogía con aquel “tiempo pasado siempre mejor” en el que hundía lejanas raíces ese grupo de *gente común* que asumió el gobierno argentino a finales de 2015.

El mito de “todo tiempo pasado fue mejor” funciona eficazmente en el discurso sobre educación. No se puede dejar de advertir que la base de esta añoranza genérica, radica en que en ese relativo pasado, quien la enuncia y la sostiene, era joven. Lo que en realidad añora es volver a ser joven. Se añora esa educación positivista, decimonónica, basada en el orden, la disciplina y la discriminación entre aquellos a quienes “les da la cabeza” y otros, a los que “no les da”. Pero ese pasado mejor, no está cerca. Por eso, el régimen discursivo de la educación neoliberal debe retroceder en el tiempo más de un siglo. En un Hospital Escuela de Choele-Choel, Río Negro, Bullrich aseguró: “Esta es una nueva campaña del desierto, pero esta vez sin las armas, con la educación”. Con la educación, entonces. El sistema educativo avanzando como un poderoso ejército blanco que poblará el desierto. Es decir, que exterminará los pueblos, las identidades, las culturas que ocupan ese desierto literario.

Ahora bien, esa apelación a la “Generación del ‘80” tensiona con una marca de origen de la fuerza política Pro. Las familias patricias que lo conforman conviven con plebeyos y su punto de confluencia es no provenir de la “política”. En el relato autobiográfico titulado *Cambiamos* Hernán Iglesias Illa escribe, “Somos distintos. Somos el grupo de gente un poco boluda que cree que puede cambiar el país”. Reivindicarse sin pasado frente a fuerzas políticas que hicieron del pasado su fuente de identidad. En *Mundo Pro* (Vommaro, op. cit.) también se observa esta

diferenciación en espejo respecto del kirchnerismo. Si este había reclamado para sí la filiación con las Abuelas y la Madres de Plaza de Mayo, el setentismo, el pasado épico, los Jóvenes Pro rechazaban esas categorías. Como toda experiencia de gobierno neoliberal el macrismo expresa una restauración del poder de las clases dominantes. Pero, al mismo tiempo, buscó sacarse de encima todo el lastre de las restauraciones del pasado, quiso borrar todo vínculo con esos pasados. Los nombres de pila reemplazaron a todos los apellidos. Los animalitos a los próceres. Con el correr del tiempo, esta restauración innovadora fue dejando aparecer cada vez más y más los elementos conservadores.

¿Cómo resolver la relación con algún pasado posible en la identidad política nacional? Tensión y analogía. Restauración innovadora. En esta constelación general se inscribe el discurso educativo. La Campaña del Desierto, la figura de Sarmiento, la mención a Avellaneda y Roca. Pero si había que expresar el cambio sin pasado, en educación también había que ser rupturista. Esa es la función que cumplen las frases provocadoras de Esteban Bullrich en los últimos meses de 2016.

Aquí viene el procedimiento de diferenciación con esa escuela moderna, igualadora del liberalismo sarmientino. Porque el discurso educativo entra en relación de conflicto y armonía con otras prácticas no discursivas: medidas de gobierno, tácticas electorales, etcétera. En un artículo de opinión en el diario Clarín, Bullrich propone otra metáfora para describir la realidad del sistema educativo y sus aspiraciones. La columna fue titulada “En educación, mejor capital humano”. ¿Cómo se conjuga la defensa de la Generación del 80 con la innovación? En el 52 Foro de IDEA Bullrich dice:

“No es un mito que (el argentino) era un sistema admirado en el mundo. Lo que pasa es que era admirado para esa época. Si creemos que lo de 1800 sirve en el 2000, ahí tenemos el error. Lo que no tenemos que hacer es dormirnos en la leyenda el sistema educativo argentino. Hay que cambiarlo. No sirve más, no sirve más. Está diseñado para hacer chorizos. Es la máquina de hacer chorizos, todos iguales. Porque así se diseñó el sistema

educativo. Se diseñó para tener empleados en empresas que repitieron la tarea todo el día, que usaban el músculo no el cerebro y nunca lo cambiamos”.

En la nota de Clarín del 4 de octubre, firmada por el propio Bullrich, a la cual hicimos referencia antes, desarrolla esta crítica al sistema educativo moderno. Allí proporciona más elementos a esta posición de avanzada contra el conservadurismo de sus oponentes. Así como el neoliberalismo original empalmaba sus enunciados con la crítica radical hacia la sociedad estatalista del “capitalismo embridado”, el discurso educativo construye una oposición entre lo nuevo y lo viejo que obliga a adoptar posiciones conservadoras a quienes no acompañan sus críticas a la escuela moderna. En el artículo Bullrich se propone ser gráfico:

*“Actualmente existen dos modelos de sistemas educativos que podemos seguir. Vamos a graficarlos, simplemente, como el modelo del Falcon o el modelo de la nave espacial.*

*El modelo Falcon, propone actualizar y mejorar constantemente el automóvil, un Falcon de los ´70, excelente para su época.”*

*El otro modelo propone saltar del automóvil a una nave espacial, dejar el Falcon atrás y dejar de hacerle “pequeñas mejoras”.*

*La Revolución Educativa que proponemos con el Presidente Macri, implica saltar hacia una nave espacial. ¿Por qué? Porque los niños y niñas que están en las escuelas de nuestro país y en el mundo, van a tener a lo largo de su vida –como promedio- siete empleos diferentes y de esos siete, cinco aún no existen, no han sido creados.*

La insistencia sobre el juego de futuro e innovación contra los rasgos igualadores de la escuela moderna en pos de encarnar la misma revolución pero adaptada a lo nuevo, construye una estrategia discursiva difícil pero poderosa en su

ambigüedad. El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, agregó a su nombre la palabra “Innovación”. El mismo Ministerio que reestableció la obligatoriedad de cantar el himno a Sarmiento. Este juego de relaciones es posible a condición de asumir una fascinación un tanto naif de la tecnología. Ford Falcon versus nave espacial es una figura retórica cargada de siglo XX. Sin embargo, Bullrich la utiliza para impugnar la uniformidad de la “máquina de hacer chorizos”. Intenta escapar del discurso pedagógico instituido en la modernidad (CASTRO ORELLANA, 2004) pero no logra zafarse de metáforas modernas. Aprovecha algunos trampolines generados por cuestionamientos radicales a esa pedagogía moderna. Intenta borrar la figura del maestro explicador, ese “mito pedagógico” que según Ranciere “divide el mundo y la inteligencia en dos”, el que sabe y el que ignora. (RANCIERE, 2007:21) El proyecto “Secundaria del futuro” que buscaba formar esos emprendedores, sostiene precisamente el reemplazo ideal de los “profesores” por “facilitadores”. Parece sumarse al rechazo por la “preocupación del pedagogo iluminado: ¿comprende el niño?”, diría Ranciere. Pero vuelve a caer en un problema de método: hay que encontrar “nuevas maneras de explicarle, más rigurosas en sus principios, más atractivas en su forma, y verificaré que haya comprendido”. Bullrich, pese a su esfuerzo revolucionario, sigue siendo el mismo “maestro embrutecedor” del que hablaba Ranciere. Aunque se esmere al insistir ante Fantino:

*“estos cambios no se pueden hacer moderadamente”, dice Bullrich cuando es inminente el final de la entrevista. “Estos cambios necesitan ser profundos por eso hablamos de una revolución porque lo que necesitamos es que esos trabajos que no fueron creados, sean creados en la Argentina. Para que sean los pibes argentinos los que crean, los campeones del mundo”.*

Sin embargo, lo que no puede hacer es cuestionar ese futuro. Lo que está presente en la frase de los siete trabajos aún no creados, en la invitación a vivir la incertidumbre de no tener empleo es el determinismo tecnológico. La política, la acción humana, no pueden evitar el futuro, ni gobernarlo. Así como no se puede y no se debe gobernar la economía, el mercado, tampoco se puede gobernar el

futuro, direccionarlo. Los trabajos se perderán con sus puestos. Esta visión obedece a una investigación sobre el posible impacto de las tecnologías en el mundo laboral que en su primera formulación identificaba práctica laboral con puesto de trabajo. En aquel primer estudio se pronosticó la pérdida, por efecto del cambio tecnológico, del 66 por ciento de los empleos existentes. Una investigación posterior que dio cuenta de posibles adaptaciones de las tareas para impedir el aumento del desempleo, redujo ese número notablemente. Pero la diferencia no es de porcentajes. Bullrich repite la cantidad exactas de empleos que tendrán sus hijos a lo largo de su vida laboral porque, para él, la política no puede alterar el determinismo tecnológico.

#### **4.4. Maestros, maestros, maestros**

##### **a. Como un obrero cualquiera...**

Volvamos al inicio de la charla entre Fantino, Macri y Bullrich. Las tres políticas específicas para encarar el problema de la educación son: “maestros, maestros, maestros”.

*Fantino pregunta: “¿Se puede hacer en cuatro años esto? ¿O es un plan que... ¿Cuánto tiempo necesitás? Porque vos no te vas a quedar 50 años en el gobierno, ¿cuánto tiempo te va a llevar?”*

*Bullrich vuelve a poner a los docentes en el centro de la escena: “Yo creo que en 4 años vas a lograr el cambio de mentalidad. ¿A quién querés cambiarle la mentalidad? A los maestros. A los maestros les queremos hablar.*

*AF: “¿Tenemos buenos maestros hoy?”*

*EB: “Tenemos maestros con mucha pasión que necesitan más herramientas para ser mejores maestros porque los hemos abandonado. Los políticos abandonamos la educación”.*

¿Quiénes son estos “maestros” a los que Bullrich quiere cambiarles la mentalidad? La figura del maestro / la maestra en Argentina se construyó con los mismos elementos de esa Escuela Moderna que definimos al comienzo del capítulo. Es decir, la misión civilizadora y sacerdotal del maestro forma parte de la función social de la educación como redentora de todos los males sociales. Si “todos los problemas son problemas de educación”, los encargados de esta función tienen la llave de todas las soluciones. La docencia como apostolado, la feminización de la tarea, tanto como su romantización, en el marco de un sistema educativo

homogeneizador y, en el caso de la escuela primaria, amplia y rápidamente extendido para garantizar la construcción de la “argentinidad”, moldearon la figura del maestro y la maestra. Por supuesto, esta visión del maestro se inscribe en “la lógica que le da a la enseñanza la tarea de reducir tanto como sea posible la desigualdad social, reduciendo la brecha entre los ignorantes y saber” (RANCIERE, 2007:9). Es decir, la lógica de lo que Rancière llama la “sociedad pedagogizada”. El pensamiento educativo neoliberal expresado en Bullrich quiere este destino para los docentes argentinos del Siglo XXI. Pero si Sarmiento había traído a 61 maestras y 4 maestros de EEUU prometiéndoles el doble o el triple de lo que ganaban en Seattle, Esteban, que aspira ser una gota de sudor de Domingo Faustino, los manda a copiar a los docentes finlandeses que ganan diez veces más que sus pares argentinos.

En una intervención como invitado único en el programa Intratables, el 26 de Mayo de 2016, Bullrich insiste en la importancia de los maestros:

*“Necesitamos maestros bien pagos. Nos guste o no hablar de las paritarias y de los sueldos. Si no, el maestro no puede educar como corresponde. ¿Cuánto gana un maestro finlandés? Gana dos mil setecientos euros de salario inicial. Si lo tomas por porcentaje del PBI per cápita, no estamos tan lejos.<sup>16</sup> Ahora, en Finlandia, el maestro no solamente gana un sueldo que es interesante. Tiene un prestigio que no tiene acá. El maestro tiene un respeto de la sociedad que acá no tiene. Nosotros estamos hablando mucho de esto, de maestros respetados, cuidados y bien remunerados porque sentimos que no hay un respeto por el maestro acá. Queremos que eso se recupere, porque si no se recupera, si seguimos teniendo casos de padres que van a pegarle a los maestros porque le ponen una mala nota a los hijos, si tenemos como sociedad una visión de la educación como algo temporal*

---

<sup>16</sup> 2.700 Euros de salario inicial representan diez veces más que el salario inicial docente en Argentina, que durante la gestión de Bullrich se estableció automáticamente en un 20 por ciento más que el salario mínimo vital y móvil, es decir, 230 Euros o 15 mil pesos. El PBI per cápita argentino en 2017 era un tercio del finlandés. Las cuentas no dan.

*de la escuela como un depósito donde yo dejo a mi hijo y no me importa lo que pasa en el medio, eso es no valorar al docente.”*

No importa aquí, las cuentas sobre el salario docente que hace el Ministro. Ya describimos al neoliberalismo como una estrategia de restauración del poder de las clases dominantes y eso implica necesariamente una reducción salarial en términos reales de la que no escapan los empleados públicos. Bullrich está dispuesto a aceptar que los docentes ganan mal y merecen más. Esta operación discursiva ocurre como tendencia generalizada en todos los que opinan públicamente de educación sobre todo en la época de las paritarias. Quienes mencionamos como nuevos especialistas en educación comparten esta serie de enunciados. Renunciaron a debatir si el salario docente es una variable importante en la política educativa o si los niveles de su remuneración son acordes a la tarea que desempeñan. Prefieren aceptar rápidamente que sí, que los sueldos son bajos y deberían aumentarse. Sin embargo, piden que prime la “vocación” y, de fondo, lo que cuestionan es que estos “apóstoles laicos” o “segundas madres” hayan decidido organizarse sindicalmente. El acontecimiento a destacar en la frase de Bullrich es: *“Nos guste o no hablar de paritarias y de sueldos”*. Dice esto porque *no nos gusta hablar de paritarias docentes*. Eso que rebaja una posición tan noble.

Mariano Grondona, en un artículo en La Nación del año 2011, escribió: “Llama la atención que los propios docentes hayan sido los primeros en rebajarse a sí mismos al renunciar a su título egregio de “maestros” para autodenominarse modestamente “trabajadores de la educación”, como si la dependencia laboral fuera su única condición. Pero ¿no hay acaso entre nosotros miles de docentes que querrían volver a ser considerados maestros y se sienten asfixiados por sus ligaduras sindicales?”.

¿De qué se tratan estas “ligaduras sindicales”?

La dificultad histórica de los docentes para construir una identidad en tanto trabajadores obedece a más de una causa. En “De apóstoles a trabajadores”, Juan Balduzzi y Silvia Vázquez: enumeran algunas como el origen social de los docentes que proviene de capas medias urbanas, la condición mayoritariamente

femenina y, sobre todo, la representación construida sobre su función en la sociedad. “Un gran número de maestros aún se veían a sí mismos bajo la concepción ‘del apóstol’ o también del docente como funcionario; representaciones de la profesión del trabajo ancladas en las concepciones individualistas y liberales que habían configurado el sistema y la profesión a finales del siglo XIX. En este sentido, los miembros de la comisión que condujo la huelga de Santa Fe de 1957, recuerdan justamente que uno de los principales obstáculos que debieron vencer para llevar adelante esa acción que ‘se creía que *no era propio de un maestro comportarse como un obrero cualquiera*, que no correspondía a su nivel social apelar a semejante recurso”. (BALDUZZI-VÁZQUEZ, 2000:22)

Ya dimos cuenta en el capítulo anterior, como, recién en 1973 y después de largas discusiones, se aceptó que la palabra “trabajadores” forme parte de la denominación de la confederación nacional de docentes.

### **b. Los trabajadores en el discurso neoliberal**

Macri en el Acto por los 200 años de la Declaración de la Independencia, en que ante el “querido” Rey de España, habló de la “angustia de los patriotas” al tener que liberarse de la metrópoli, afirmó algo más<sup>17</sup>.

*“Tenemos que alejarnos de lo que pasó en los últimos tiempos, que creció el ausentismo, las licencias, las jornadas horarias reducidas. Cada vez que un gremio consigue reducir una jornada horaria, todos los demás argentinos lo estamos asumiendo como parte de un costo y no está bien.”*

---

<sup>17</sup> En el mensaje oficial con motivo del Bicentenario de la Declaración de la Independencia el 9 de Julio de 2016, el entonces presidente Mauricio Macri se refirió al Rey Juan Carlos de España, metrópoli de la cual se había independizado Argentina hacía 200 años, con los términos “querido Rey” y luego señaló que haberse emancipado debería haber provocado mucha angustia a los patriotas argentinos.

En este sinceramiento patronal que construye un nosotros inclusivo, “lo pagamos todos”, se confronta como en todos los proyectos neoliberales con los trabajadores sindicalizados (Ver capítulo 1). Esto implica, no sólo castigar a un sector de los trabajadores organizados, sino fundamentalmente mostrar ese castigo. Que el ejemplo inculque el miedo. Inventar un conflicto sindical para ganarlo a expensas de los trabajadores está en el manual de los gobiernos neoliberales. Lo hizo Reagan con los controladores aéreos en 1981. Thatcher con los mineros en 1984. Unos y otros eran empleados estatales con lo cual la patronal ocupaba los dos lados del mostrador institucional. En ambos casos hubo una provocación del gobierno. Como vimos en el capítulo 1, Thatcher no sólo anunció el cierre de 20 minas de carbón sino que adelantó que el plan consistía en cerrar 70 más. Reagan, al segundo día de huelga, dio por despedidos al 70 % de los controladores aéreos de su país y abrió listados para reemplazarlos. Se anotaron 4500 “voluntarios”. Un relativo éxito que envalentonó 36 años más tarde a ciertos funcionarios bonaerenses de la Dirección de Escuelas que llamaron a voluntarios para romper una huelga docente. Además, la Justicia federal de Estados Unidos aplicó millonarias sanciones contra PATCO, el sindicato de los controladores, presidido por Robert Poli, y también se bloquearon los fondos previstos para prolongar la huelga.

Los medios de comunicación británicos calificaron la huelga de mineros como la "huelga de Scargill", en alusión a Arthur Scargill el líder del principal sindicato del sector al que acusaban de ser laborista y con ideas comunistas. “Que diga a qué partido pertenece” le faltó decir a la Dama de Hierro. Lo dijo en cambio la Gobernadora bonaerense en 1917, María Eugenia Vidal, aludiendo a Roberto Baradel. El diario Clarín tituló la crónica sobre la represión policial a docentes el día de instalación de la Escuela Itinerante: “Baradel quería su propia carpa y lo sacó la policía”. Igual que Margaret Thatcher se preocupó repentinamente por la democracia interna del sindicato mayoritario de los mineros ingleses y cuestionó sus métodos de tomas de decisiones, los medios Clarín, La Nación y América TV, iniciaron una insólita e inédita campaña de instalación de la lista opositora en la interna del SUTEBA, el mayor sindicato docente del país.

Bullrich en cambio elige ir por la positiva:

*“La nuestra es una sociedad que no valora al maestro. En Japón, la única persona que no se inclina frente al Emperador es el maestro, la única persona social que no se inclina frente al emperador japonés es el maestro. ¿Por qué? Porque los japoneses que son simples pero sabios dicen que si no hubiera maestros no habría emperadores. Ese concepto es el que tenemos que recuperar”, dice ante el animador Santiago del Moro en Intratables.*

El concepto de maestro que debemos recuperar no puede ser el de un trabajador, nos dice esta formación discursiva que Bullrich expresa evitando las confrontaciones. Un trabajador debería inclinarse ante el emperador. Un maestro, no. Los japoneses son simples. En realidad, lo mejor es que ningún trabajador se perciba como tal. Mucho menos un maestro.

### **c. Del Maestro sabio al Maestro emprendedor**

*“Alquilá tu parrilla”, “Austeridad es normalidad”, “Vivir en 20 metros cuadrados es tendencia” y “Vacaciones con extraños”, “Volver al ventilador: el mejor aliado para combatir el calor y la crisis energética”, “Más familias buscan evitar la escuela hasta los 4 años”.*

Estos títulos fueron publicados por el periódico de mayor tirada de Argentina. Si hubieran surgido de la imaginación de un humorista, se le podría objetar lo poco verosímil. El absurdo tiene que conectar en algún roce al menos con cierto realismo. Los editores de Clarín, el medio que los publica con fruición, no tienen este reparo.

En último de esos títulos, del 6 de mayo de este de 2018, descubre la tendencia de no llevar a los niños al jardín hasta los 4 años en una ciudad, la de Buenos Aires, en la que faltan 12 mil vacantes. La desescolarización, proceso que, como

señalamos anteriormente, describe Adriana Puiggrós en su último libro “Adiós Sarmiento”, tiene una oferta para cada segmento socioeconómico. Desescuela para todos y todas. El plan “Chau Jardines” es formalmente coherente con el plan “Chau paneras”. Si este reduce la cantidad y calidad de las raciones de los comedores escolares intentando convencer a los damnificados de que protagonizan una tendencia de alimentación saludable, aquel invita a dejar de ir al Jardín de infantes cuando el Estado no asegura sus vacantes.

Hay lugar para todos en el paraíso educativo neoliberal. En la escuela, ya no. Mientras para los niños pobres, con suerte, hay CPIs, para los ricos hay jardines rodantes. ¿De qué se tratan estas innovaciones? ¿Cómo son estas ofertas de un mercado educativo que construye su propia demanda?

Hicimos mención anteriormente a los CPIs. Los Jardines rodantes son una propuesta para un sector muy apartado en la pirámide social de aquellos que concurren a los CPI. Una opción que puede ser elegida como variante a un jardín de infantes privado. Consiste en que un grupo de familias, no más de cuatro o cinco, se ponga de acuerdo para que mientras las mamás y papás trabajan, los hijos e hijas sean cuidadas por un o una docente. El jardín rueda porque una semana puede estar en la casa de Juan y la siguiente se traslada a la de Cata. Esto, según el artículo que publica el diario Clarín para acompañar el titular, permite la socialización sin los inconvenientes de la institución tradicional. El *docente nómada* al que contratan sería, como su par de los Centros de Primera Infancia, un monotributista. O mejor, para no caer en la definición fiscal del sujeto, tan centrada en lo que el Estado hace de las personas, sería, en los términos que nos invita a hablar la curricula neoliberal, *un emprendedor*. Mucho más simpática esta figura. Relacionada a lo que cada uno hace de sí mismo. Para niños pobres o niños ricos habrá menos escuelas pero más emprendedurismo.

Hace unos años, en 2011, un funcionario del PRO adelantó esta filosofía. Carlos Pirovano, el Subsecretario de Inversiones del Macri Jefe de Gobierno dijo: “¿Y si asumimos que la educación pública está muerta y con esa plata pagamos a los chicos una escuela privada?”. Y añadió: “Les regalamos las escuelas públicas a

los maestros, que dejarían de ser empleados públicos y podrían ser empresarios”. Tuvo que salir a (des)sincerarse. Estuvo a destiempo su metáfora.

El *docente-emprendedor* va de la mano con la desescolarización. En la feria de emprendedores, que Bullrich promueve para la venta de cerveza artesanal<sup>18</sup> y dulce casero, también hay lugar para un puesto que pueda enseñar división de poderes, polinomios o fotosíntesis. El *docente-emprendedor* depende de sí mismo para conseguir ser el nómada que incentiva el conocimiento de los “niños bien” o arreglárselas en los arrabales del asistencialismo. La desescolarización es, también, el borramiento del maestro-trabajador. Y mucho más de la instancia que lo agrupa, organiza, defiende: el sindicato docente. Al fin y cabo, el sentido común neoliberal, como dice David Harvey, descansa en la presunción de que los individuos no van a elegir fortalecer “fuertes instituciones colectivas” aunque sí “débiles organizaciones benéficas”. El docente emprendedor factura por el servicio que presta, a una ONG o a una familia de clase media alta. El nuevo maestro progresa por su capacidad y no necesita de nadie para ser mejor. Él es su propia empresa educativa y se explota a sí mismo en la más absoluta libertad.

¿Cómo no van a ser entonces las organizaciones gremiales de los trabajadores de la educación un palo en la rueda del proyecto educativo neoliberal? Es cierto que el nuevo tipo de pensamiento y acción privatista en educación no se reduce a la desescolarización y el maestro emprendedor. Debe seguir existiendo el sistema público para garantizar negocios privados. Las ONG más emblemáticas del macrismo no se encargan de cuidar 300 chicos del sur de la ciudad. Son patrocinadas por grandes empresas y obtienen millones vendiendo capacitaciones docentes, contenidos curriculares o evaluaciones que antes hacía el propio Estado. Pero el objetivo no es sólo económico. Como decía Margaret Thatcher: “es cambiar el alma”. Es lograr que dejemos de pensar la educación y el conocimiento como derechos, como bienes públicos y los concibamos como la inversión individual en un recurso económico. Pensarse como emprendedor en

---

<sup>18</sup> El ex ministro de educación Esteban Bullrich durante la campaña electoral legislativa de 2017 puso como ejemplo del crecimiento del emprendedorismo en Argentina el aumento de la cervecería artesanal y lo recomendó como forma de generar autoempleo.

lugar de trabajadores y trabajadoras es un procedimiento simbólico necesario para que surja esa alma obturada por las viejas estructuras del Estado y los sindicatos.

## **Conclusiones:**

El foco de atención que pusimos sobre un conjunto de enunciados que construyen a la educación como un tipo de formación discursiva dentro del discurso neoliberal nos permite aproximar algunas reflexiones. Estos enunciados, asumidos desde ciertos emisores del macrismo, entendido como fuerza política que constituye un momento particular de la práctica discursiva y no discursiva del *Estado Neoliberal*, aparecen, en tanto acontecimientos productores de sentido, entablando distintas relaciones con el pasado y con el futuro. Al menos con ciertas nociones de pasado y de futuro que nuestra indagación intenta rastrear.

El discurso educativo dominante entabla tres tipos diálogo con formas del pasado que surgen en este trabajo:

1. El diálogo fundacional: Si el macrismo, como lo manifiestan sus portavoces en materia educativa, pero no exclusivamente, reclamaba para sí un espíritu fundacional que los ligara a la Generación del '80 como constructores de la Argentina, necesitaba un tipo de vínculo ideal con ese pasado que lo presentara como continuidad y superación. Las insistentes apelaciones a la figura de Sarmiento y la promesa de una Campaña del Desierto educativa que analizamos constituyen el nudo central de este aspecto del diálogo hacia atrás. Este vínculo con el mito fundacional contribuye a, y es determinado por, el sentido común que otorga a la educación asombrosos poderes para conjurar todos los males sociales. Sólo los hijos legítimos, los verdaderos herederos de quienes hicieron la modernidad educativa, podrán pretender enterrarla.
2. El diálogo con von Mises: Cuando Esteban Bullrich se definió como gerente de Recursos Humanos en lugar de Ministro de Educación no hizo más que actualizar la concepción educativa neoliberal en los términos de Ludwig von Mises. La educación jamás debió pensarse como un derecho, ni individual ni social. Se trata de la inversión personal en un recurso económico. Toda

intervención del Estado desvirtúa el libre juego de competencias interindividuales que guía de modo invisible la acción humana.

3. El diálogo con las reformas empresariales: Es este lazo construido con el pasado más reciente de reformas neoliberales encontramos una diferencia con los dos mencionados más arriba y la introducción de juegos de conceptos que permiten vínculos hacia el futuro. Calidad y evaluación, como la dupla de conceptos que en las últimas décadas gobernó el discurso educativo son retomados con naturalidad en los enunciados del macrismo. Esa naturalización evidentemente los despolitiza. Suprime la posibilidad de debatirlos o supeditarlos a otras definiciones u objetos del discurso. La subsunción de la educación bajo la “evaluación de la calidad educativa” oculta sus enlaces con el pasado. Esto lo diferencia de los otros diálogos analizados. El ocultamiento no es mero producto de que esas pioneras reformas neoliberales que introdujeron los conceptos empresariales gocen de mala reputación porque están asociados a los proyectos económicos de las últimas décadas del siglo XX. Disimular sus huellas es fundamentalmente presentarlas como naturales, a-históricas. Nunca hubo más forma que hablar de educación que asociándola a esos términos del mundo empresarial.

Por otra parte, el recorrido por las formas de construir lo educativo en el macrismo, nos permitió observar dos tipos de conversaciones con las ideas de futuro. Estas conversaciones están relacionadas con una estrategia que construye dicotomías claramente reconocibles.

1. En primer lugar, el macrismo apeló a ubicar toda oposición en la reacción. El futuro de la educación contra el fracaso que había demostrado el pasado. La educación argentina era buena, pero para su época, decía Esteban Bullrich. Allí está la analogía un tanto burda pero utilizada sin complejos de los astronautas contra los mecánicos de Ford Falcón. Ante algunos auditorios el ex Ministro cambiaba al Falcón por el Volkswagen “escarabajo”. Eran siempre autos de entre 60 y 70 años contra la promesa

de un futuro interestelar. Lo pasado malo contra lo futuro bueno. Pero el futuro que había que hacer ingresar en la escuela para revolucionar el sistema educativo, no sólo era bueno; era, sobre todo, inevitable.

2. Y aquí encontramos el segundo aspecto de la relación con el porvenir. El elemento central del *speech* de Bullrich sobre los siete trabajos que tendrían sus hijos e hijas a lo largo de su vida. La educación, a pesar de su impronta todopoderosa, a pesar de ser la política pública más trascendente de su gobierno, sólo puede adaptarse a los cambios económicos y tecnológicos. El determinismo es de ellos hacia el sistema educativo. No podía ser de otra manera porque lo que se borró en todo este movimiento de diálogos y reenvíos fue la política.

Es necesario advertir por último que este modo de hablar a la educación no se limita al macrismo. La lengua global de la educación atrapada en los conceptos de *achievement* y *entrepreneurship* no se circunscribe a un gobierno ni a una región. El espíritu emprendedor y el éxito son las palabras claves de este esperanto educativo. Además de profundizar la indagación que intentamos aquí sobre los modos en que los gobiernos de distinto signo incorporan estos enunciados y estas formas de enunciación como las únicas posibles, sería deseable ampliar la mirada hacia los actores no estatales, los expertos, los formadores de opinión y las mismas comunidades educativas acerca de la adopción de esta formación discursiva. En definitiva, de lo que se trata es de emancipar el discurso educativo de esta serie de conceptos cerrojo para (re)politizar su debate. Es decir, ponerla en medio de la discusión pública sobre el tipo de sociedad que se quiere construir. Una educación liberadora no puede ser aquella que capta talentos individuales para liberarlos de las ataduras sociales, si no aquella que amplía los horizontes de los sujetos para para generar formas de vivir con más bienestar e igualdad.

## Fuentes periodísticas y documentales:

- Animales Suelos 6 de septiembre de 2015 en Canal YouTube Mauricio Macri <https://www.youtube.com/watch?v=2BHZSdSY3gU>
- Diario Rio Negro 15 de septiembre de 2016 <https://www.rionegro.com.ar/bullrich-esta-es-la-nueva-campana-del-desierto-BY1177560/>
- Diario La Nación, 2011 <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-educacion-como-motor-de-crecimiento-nid1398651>
- Diario Clarín 6 de mayo de 2018, Jardines Rodantes [https://www.clarin.com/sociedad/familias-evitan-escuela-anos-advierten-irreemplazable\\_0\\_HyA9ixT6G.html](https://www.clarin.com/sociedad/familias-evitan-escuela-anos-advierten-irreemplazable_0_HyA9ixT6G.html)
- Coloquio IDEA 52 Intervención de Esteban Bullrich YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=J7gSMqeDobk>
- Mauricio Macri, Presentación Plan Maestro 24 de Abril de 2017 en <https://www.casariosada.gob.ar/informacion/discursos/40638-el-presidente-mauricio-macri-presento-la-plataforma-digital-del-plan-maestro>
- Diario Clarín 4 de octubre 2016 Bullrich: En educación, mejor capital humano [https://www.clarin.com/opinion/educacion-mejor-capital-humano\\_0\\_Sy8KdsbR.html](https://www.clarin.com/opinion/educacion-mejor-capital-humano_0_Sy8KdsbR.html)
- Documentos Secundaria del Futuro, Ministerio de Educación e Innovación CABA <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>
- Bullrich en Mini Davos <https://www.youtube.com/watch?v=1dvO-jorNow>
- Intratables 26 de mayo de 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=gBUO8DghGIA>
- Diario La Nación, Mariano Grondona 2011 Maestros o trabajadores <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-demonizacion-de-roca-y-el-olvido-de-sarmiento-nid1411077>
- Macri, 9 de Julio de 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=BDndDJbL1K4>

- [https://www.clarin.com/economia/dujovne-espana-necesitamos-inversores\\_0\\_Hyk6Ezhwz.html](https://www.clarin.com/economia/dujovne-espana-necesitamos-inversores_0_Hyk6Ezhwz.html)
- <https://www.lanacion.com.ar/2033689-macri-prepara-medidas-contr-la-mafia-de-los-juicios-laborales>

## **Bibliografía:**

Alberdi, J. B., (1899) *Escritos Póstumos*, t. x. Ensayos sobre la sociedad, los hombres y las cosas de Sud-América, Buenos Aires, Cruz, citado en Vazeilles, J. G.,(1997) *El fracaso argentino: sus raíces históricas en la ideología oligárquica*, Buenos Aires, Biblos.

Anderson, P., (1999) Neoliberalismo: un balance provisorio, en Sader, E. y Gentili, P., *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, Eudeba.

Arancibia, D., (1997) *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO, Chile.

Balduzzi, J. y Vazquez, S. (2000) *De Apóstoles a Trabajadores*, Buenos Aires, Ediciones CTERA.

Barthes, R., (2008) *Mitologías*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Batanelo García, I. (2014) Saber constituido al interior de los discursos sobre calidad de educación superior. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 24,105-122. Tunja: Uptc.

Cabrera, C., (2011) “Estado mercado y sociedad en el discurso de los thinks tanks económicos durante la década neoliberal”, en Revista Temas y Debates 21, Buenos Aires, Agosto.

Caño, A. (8 de abril 2013), La alianza Thatcher-Reagan definió el final del siglo XX, en *El País Internacional* Educó América, Washington. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2013/04/08/actualidad/1365435099\\_433955.html](https://elpais.com/internacional/2013/04/08/actualidad/1365435099_433955.html)

Castel, R, (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires, Paidós.*

Castro Orellana, R., (2004) Foucault y el saber educativo, en *Revista electrónica Diálogos Educativos*. Año 4, nº 8,. ISSN 0718-1310 Recuperado en <http://www.umce.cl/>

Da Silva, T. (1997). El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En: Gentili, Pablo (comp.) *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* Buenos Aires, Losada.

De Luca, R., (2008) *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*. Buenos Aires: RyR,

Dubet, F. (2016) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa. Barcelona..

Feldfeber M. e Ivanier A. (Mayo-Agosto 2003) *Descentralización educativa en Argentina: transferencia de las instituciones de formación docente*, Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Feldfeber M. y Duhalde, M. (2017), *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Buenos Aires, Ediciones CTERA.

Filmus, D. y otros, (2017) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*, Octubre, Buenos Aires.

Foucault, M., (1971) *El orden del discurso*.. Tusquets. Barcelona.

Foucault, M., (1984) *Las palabras y las cosas*.. Planeta-Agostini, Barcelona.

Foucault, M., (2002) *La arqueología del saber*, , Siglo XXI, Buenos Aires.

Gentili, P. (13 Junio 2016) La prueba pisa es un verdadero invento de la ingeniería genética del neoliberalismo Recuperado en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/117308>

Gento Palacios, S. (1996) *Instituciones Educativas para la Calidad Total*, , Editorial La Muralla, Madrid.

Harvey, D., (2007) *Breve Historia del Neoliberalismo*, Akal, Madrid,.

Hayek, Friedrich: “Los Fundamentos Éticos de una Sociedad Libre”, exposición en el Ciclo de Conferencias sobre Fundamentos de un Sistema Social Libre, organizado por el Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, abril de 1981. “La competencia como proceso de descubrimiento” pronunciada en Chicago. Recuperado en <http://www.eleutera.org/wp-content/uploads/2015/07/Hayek-Friedrich-Los-fundamentos-%C3%A9ticos-de-una-sociedad-libre.pdf>

Iglesias Illa, H., (2015) *Cambiamos*, Buenos Aires, Sudamericana.

Iñiguez, A. (1996) “La inversión en educación y la restricción financiera”, en *Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión*, Escuela Marina Vilte-CTERA, Buenos Aires.

Klein, N., 2007 *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós, Barcelona.

Friedman M., y Friedman, R., (1998), *Two Lucky People: Memoirs*, Chicago. University of Chicago, .

Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. AIQUE, Buenos Aires.

Narodowski, M. (2016) *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de los mayores*. Debate, Buenos Aires,.

Natalucci, A., (2017) “El sindicalismo peronista entre 2003 y 2015” en *Existe la clase obrera*. Capital Intelectual, Buenos Aires.

Pecheaux, M., (1978) *Hacia un análisis automático de los discursos*, Editor Gredos.

Puiggrós, A., (1993), “¿A mí, para qué me sirve la escuela?”, en Filmus, Daniel (comp.), *Para qué sirve la escuela*, Tesis-Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

Puiggrós, A., (1995), *Volver a educar*, Ariel, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (2017) *Adios, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Buenos Aires, Colihue.

Ranciére, J., (2007) *El maestro ignorante*, , Libros del Zorzal, Buenos Aires

Rivas, A. (2015) “Una política integral para docentes”, en Tedesco, Juan Carlos (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, SigloXXI Editores, Buenos Aires,.

Sader, E. , (2009) *El nuevo topo*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Scaletta, C., (2017) *La recaída neoliberal*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Tarcus, H., (Mayo 1992) *La crisis del Estado populista*, en Revista Realidad Económica IADE.

Tedesco J.C. (2015) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI,.

Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985) *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Terán, O., (1995) *Michel Foucault: Discurso, Poder y Subjetividad.*, El Cielo por Asalto Ediciones, Buenos Aires.

Therborn, Göran, (1999) *La crisis y el futuro del capitalismo*, en Sader, E. y Gentili, P., *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, Eudeba.

Vommaro G., Bellotti, A., y Morresi S., (2015), *Mundo PRO* Buenos Aires, Grupo Planeta.

Vommaro, G., (2017), *La larga marcha de Cambiemos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Von Mises, L., (1980) *La acción humana*, , UNION EDITORIAL, S. A. Madrid.