

Pedagogía y discurso empresarial: análisis socio-político de la formación de directoras y directores de escuelas

Pedagogy and Managerial Discourse: A Socio-political analysis of the Training Policies of School Managers

Lucia Beltramo¹

Cesar Mauricio Kasprzyk²

Resumen

El presente artículo deriva de trabajos de investigación en curso realizados en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, en los cuales desde diferentes enfoques teóricos metodológicos investigamos acerca de la educación secundaria, políticas, prácticas de inclusión educativa y dirección escolar. En esta oportunidad presentamos un estado del arte acerca de las políticas educativas de los últimos 30 años, para luego hacer foco en el análisis de una política de formación de directoras y directores de escuelas aprobada en el seno del Consejo Federal de Educación a través de la resolución N° 338/18 en el año 2018. Se sostiene el supuesto de que la política de formación de equipos directivos se fundamenta en una visión distinta a las políticas de reformas escolares que se empezaron a implementar desde el año 2006. De esta forma, se asocia la dirección escolar con el enfoque del *management*; esto implica liderar equipos de trabajo, a la vez que se espera que los directivos orienten procesos de cambio y mejora escolar. Sostenemos que se presenta una forma encubierta de privatización en la educación pública, ya que la formación y modos de concebir la gestión escolar se sustenta teóricamente en el ámbito empresarial.

Palabras clave: políticas de formación; dirección escolar; liderazgo; privatización en la educación

Summary

This article derives from ongoing research work carried out within the framework of the Doctorate in Educational Sciences, in which, from different theoretical and methodological approaches, we have investigated secondary education, policies, practices of educational inclusion and school management. In this opportunity we present a state of the art about the educational policies of the last 30 years, to then focus on the analysis of a training policy for directors and directors of schools approved within the Federal Council of Education through the resolution No. 338/18 in the year 2018. The assumption is maintained that the management team training policy is based on a different vision than the school reform policies that began to be implemented in 2006. In this way, associates school management with the management approach, this implies leading work teams, while managers are expected to guide processes of change and school improvement. We maintain that there is a covert form of privatization in public education, since the training and ways of conceiving school management are theoretically based on the business environment.

Keywords: Training Policies; School management; Leadership; Privatization in Education

Fecha de recepción: 03/05/2022
Fecha de evaluación: 15/06/2022
Fecha de evaluación: 15/06/2023
Fecha de aceptación: 21/02/2023

Introducción

El presente artículo deriva de los trabajos de investigación en curso, realizados en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación³ y en los cuales, desde diferentes enfoques teórico-metodológicos, investigamos acerca de la educación secundaria, las políticas, las prácticas de inclusión educativa y la dirección escolar.

La escuela secundaria puede ser considerada como una construcción social y cultural que se encuentra en permanente cambio. Históricamente, como sostiene Asprella (2013), ha sido objeto de constantes redefiniciones, y los sentidos que se construyen permiten interpretar que se trata de un nivel educativo complejo que busca un objeto preciso y no lo halla tan fácilmente. En este sentido, Acosta (2020) sostiene en un estudio reciente que la construcción de la educación secundaria como objeto de estudio está muy vinculada a las políticas educativas en relación al nivel:

El argumento principal propone que la escuela secundaria ha sido conceptualizada como tema del campo educativo y como problema de la política educativa en forma simultánea... Estudiar la escuela secundaria no es otra cosa que estudiar el fenómeno histórico de la escolarización; en particular, el estudio de los ajustes institucionales frente a los procesos de expansión o lo que también se denomina *reformas* (p.23)

Así, se promueven reformas educativas que inician, en general, con la aprobación de una nueva normativa educativa y se constituyen, a su vez, en temas de investigación. "Los contenidos de cada ley deben ser leídos a la luz de los procesos sociales, políticos, culturales y económicos -históricos y actuales- del país correspondiente" (Saforcada, 2012, p. 20). Es en este sentido que, en el presente trabajo, recuperamos aspectos contextuales que permiten arrojar pistas para comprender la formulación de las políticas educativas en cada momento histórico. Si bien no pretendemos realizar una reconstrucción densa en términos historiográficos, se considera necesario recrear aspectos generales que permitan vislumbrar continuidades y rupturas en el campo de las políticas educativas para la educación secundaria. Para ello se propone un abordaje dinámico y crítico de las políticas. Como sostiene Saforcada (2012), las leyes no determinan lo que la educación es, pero permiten indagar en lo que algunos/as quieren que sea, cuáles son los marcos de disputas actuales e históricos y podríamos agregar, en este trabajo en particular, cuáles son los debates conceptuales en relación con la formación de equipos de dirección escolar.

A continuación presentamos un estado del arte acerca de las políticas educativas en tres momentos histórico-políticos diferentes de nuestro país y, en particular, describiremos y analizaremos una política de formación de directores y directoras de escuelas que fue sancionada en el 2018, durante el período de gobierno de la Alianza Cambiemos, por el Consejo Federal de Educación (resolución N° 338/18)⁴.

Políticas educativas en contexto: los últimos 30 años

Toda política pública implica una toma de posición del Estado frente a la realidad social. Cuando se analizan las políticas educativas se identifica en qué aspectos se decidió intervenir desde el Estado y en cuáles no. Como sostienen Oszlak y O'Donnell (1995), cada toma de posición del Estado frente a una problemática genera impactos que realimentan el proceso y lo llevan a nuevas situaciones, que a su vez generan nuevas políticas. En este sentido, las políticas gubernamentales constituyen un proceso donde se pueden reconocer diferentes momentos, por lo cual resulta significativo realizar un breve recorrido por las políticas educativas nacionales de los últimos 30 años para luego hacer foco en una política de formación docente continua reciente, fundamentada en un paradigma vinculado a las influencias del *management* y el liderazgo directivo.

En la década de 1990, las reformas impulsadas en el ámbito escolar se caracterizaron por llevar adelante cambios estructurales en los sistemas. En este marco, y en sintonía con la programática neoliberal, las redefiniciones en torno al papel del Estado, las políticas educativas y el debate pedagógico centraron su atención en torno a la calidad educativa, la eficiencia, la eficacia, la privatización –educación como servicio–, la evaluación del sistema educativo, la descentralización educativa (administrativa, pedagógica y económica) y la autonomía escolar (Feldfeber, 2009, Saforcada, 2012). Con la propagación de la doctrina neoliberal, según Angulo Rasco (1999), comienza lo que denomina “ciclo cualitativo”, un ciclo que organiza los discursos del poder alrededor de la idea de calidad de los sistemas educativos que, en Argentina, se condensó en el proceso denominado “Transformación educativa” y cuyo ícono fue la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993⁵. Dicho proceso puede sintetizarse en algunos puntos centrales: reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad; construcción de nuevos diseños curriculares a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación; institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación (función que se instauró en manos del Ministerio de Educación de la Nación, en tanto el Estado reservaba para sí el rol de control y evaluación); desarrollo de políticas compensatorias en pos de la equidad; y modernización de la gestión institucional a través de descentralizaciones en el nivel de las instituciones escolares y las administraciones ministeriales de las provincias (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004).

Es importante mencionar que estas transformaciones en el sistema educativo Argentino se inscriben en un contexto generalizado de políticas neoliberales en Latinoamérica y en el mundo. Así lo advertía Ball (2002) cuando afirmaba que asistíamos a nuevos modos de relación entre política, gobiernos y educación, cuyos signos

centrales eran el fortalecimiento de los vínculos entre escuela y mercado, el control de los contenidos curriculares, la evaluación y el desfinanciamiento de la educación a cargo del gobierno. Transformación, ajuste y control son categorías centrales de una década que cierra con una fuerte crisis económica y grandes sectores de la población empobrecidos.

El fin del siglo XX inaugura en América Latina

la profusión de gobiernos “cuestionadores” del neoliberalismo imperante... y dan lugar a un período de disputa hegemónica con el paradigma neoliberal, que adquiere contornos diversos según la peculiar conformación económica, social y política de cada espacio estatal nacional. Llamaremos a esta etapa “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018, p.17).

En Argentina, el ciclo de los gobiernos que se enfrentan, en mayor o menor medida, al neoliberalismo se abre durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007). En un contexto de recuperación económica y reducción de la pobreza, las políticas educativas principales de la época se enfocaron en la contención de los efectos de las políticas neoliberales, creando nuevos marcos normativos para el sistema: “Así como en la década de los años '90 los programas de reforma neoliberal incluyeron un nuevo marco jurídico, en los años recientes también se sancionaron nuevas leyes de educación en un grupo importante de países” (Saforcada, 2012, p. 19).

En este sentido, destacamos las siguientes políticas aprobadas en el citado período de gobierno: Ley de Garantía del salario docente N° 25919 de 2004, Ley que establece 180 días de clase N° Ley 25.864 de 2004, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25053 de 2004, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 de 2005, Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 de 2005, Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 de 2006 y, por último, una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206, sancionada en 2006, la cual deroga la Ley de Educación Federal (LFE) y marca una ruptura con las políticas neoliberales y su concepción acerca de la educación:

El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la de 1993 (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 347).

La LEN, en materia de responsabilidades y garantías del derecho a la educación, establece en su artículo 2° que “la educación y el conocimiento son considerados un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Entre otras cuestiones, extiende la obligatoriedad del sistema educativo, que había comenzado

a ampliarse con la sanción de la Ley Federal de Educación, hasta la finalización de la educación secundaria, incorporando nuevas demandas y expectativas a la escolarización. Se construyen así nuevas condiciones legales para garantizar el acceso a la secundaria a sectores sociales históricamente excluidos. En continuidad con lo planteado en la LFE, el Estado sostiene su lugar como agente de las políticas de evaluación del sistema educativo. Mediante la nueva ley educativa se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de la formación inicial y continua de docentes.

En este periodo, que denominamos “ciclo de impugnación del neoliberalismo” (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018), asistimos en nuestro país a un cambio en las preocupaciones educativas que fueron plasmadas en nuevas normativas y en donde se puede advertir cómo el Estado intenta recuperar un lugar preponderante. Sin embargo, es importante destacar que en este contexto convergen políticas de corte neoliberal con políticas de nuevo signo, tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Durante la presidencia de Cristina Fernández (2007-2015), las políticas educativas se orientaron a poner en marcha lo establecido por las nuevas normativas e hicieron foco en la atención al derecho a la educación. En este período de gobierno se aprobaron algunas políticas públicas, tales como la Asignación Universal por Hijo, que rige desde el 2009 y condiciona a los beneficiarios a la asistencia escolar y sanitaria de los niños/as y jóvenes, fomentando su permanencia en el sistema educativo; el Programa Conectar Igualdad para la democratización en el acceso al conocimiento de las y los jóvenes y docentes de escuelas públicas; y el Plan FinEs, que buscaba garantizar la terminalidad de los estudios obligatorios. Asimismo, se aprueba el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) I, II, III y IV, que promovió la inversión en la construcción de establecimientos escolares para la educación obligatoria, las becas estudiantiles, la puesta en práctica de cambios curriculares, la propuesta de nuevas figuras institucionales para educación secundaria (tutores y coordinadores de curso), y el desarrollo de programas de formación docente continua de carácter gratuito.

Esto reflejó la preocupación estatal por construir mayor inclusión educativa. Además, en este periodo, el Consejo Federal de Educación aprobó un conjunto de resoluciones que hacían foco en el nivel secundario en pos de generar diferentes estrategias de inclusión, dada la reciente obligatoriedad del nivel (resoluciones del CFE N° 79/09, 84/09, 88/09, 93/10, 103/10). Como plantea Rinesi (2016), lo interesante fue que tanto ese discurso como las prácticas de inclusión estuvieron acompañados por la idea de derecho a la educación. En suma, podríamos decir que las reformas educativas de los gobiernos de Kirchner y Fernández fueron en busca de la ampliación de derechos:

un significativo que se transformó en palabra clave del clima epocal y de la

agenda de política educativa en Argentina del primer quinquenio del siglo XXI fue «inclusión». Si bien este significativo connota en la mayoría de los países del mundo las políticas orientadas a atender la población en situación de discapacidad, en el caso argentino se orientó a describir las políticas y acciones destinadas a la incorporación de sectores populares históricamente relegados del ámbito educativo. Así, las ideas de inclusión educativa, responsabilidad estatal y derecho a la educación quedaron articuladas en el discurso pedagógico hilvanado por los gobiernos del kirchnerismo (Di Piero, 2021, p. 117).

Los cambios generados desde lo normativo generaron modificaciones, tensiones y desafíos en las prácticas de las directoras y directores del nivel secundario, complejizando su tarea cotidiana. Parte de esta complejidad se relaciona con la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de las/os estudiantes, las demandas de las familias, las desiguales condiciones de escolarización según sector y ámbito educativo, los escasos cambios en el formato escolar y la organización laboral de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para un determinado sector social.

El nivel secundario en nuestro país asiste a un proceso de democratización complejo, donde los avances en términos de cobertura del sistema y acceso al nivel secundario se relativizan al considerar otros indicadores para la plena inclusión educativa. Se registra un aumento paulatino de la matrícula del nivel secundario desde 1955, que continúa de forma ascendente. Sin embargo, son las tasas de asistencia, permanencia, egreso y aprendizajes donde se concentran las mayores preocupaciones:

Más allá de las numerosas transformaciones señaladas, de la reivindicación del valor del Estado como constructor de políticas públicas (Suasnábar, 2019) y de la ampliación del derecho a la educación, las tendencias internacionales hacia la descentralización, privatización y evaluación profundizadas en la Argentina de los años 90 se mantuvieron durante este periodo, tensionando la efectivización de dicho derecho (Di Piero, 2021, p. 120).

Las tendencias internacionales que menciona Di Piero (2021) se intensifican, en nuestro país, con la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), de signo político antagónico al gobierno anterior y que impulsa una nueva agenda educativa en el marco de la denominada “revolución educativa” (Feldfeber y Gluz, 2019). Asistimos, en este contexto, a una renovación de políticas neoliberales. Los sentidos propuestos en las políticas educativas en los doce años anteriores fueron tensionados y/ o silenciados: derecho, inclusión, igualdad y justicia social dejaron de ser el foco de las políticas; según Feldfeber y Gluz (2019), eso se expresó “en la reducción del financiamiento público a partir de importantes recortes presupuestarios en las áreas de Educación y de Ciencia y Tecnología, entre otros, que atentan contra la generación de condiciones

para garantizar el derecho a la educación” (p. 33).

La reducción del financiamiento público en el área de la educación se cristalizó en el “recorte” de programas de inclusión socioeducativa creados durante los gobiernos anteriores (como Conectar Igualdad, Orquestas Escolares, Centro de Actividades Juveniles, Centro de Actividades Infantiles, Plan de Mejora Institucional, entre otros). Lo descrito ocurrió en un marco de desprestigio a la educación pública, docentes y sindicatos, lo que puede ser interpretado como un proceso de privatización simbólica (Verger, Moschetti y Fontdevilla, 2017) que supone, al mismo tiempo, la construcción de un sentido común acerca de los beneficios del sector privado y la descalificación de lo público. Tal como afirma Miranda, el gobierno

con una participación muy activa de los medios de comunicación hegemónicos y de referentes de la cultura, fue instalando ‘un sentido común’ en la sociedad sobre el deterioro de la calidad de la educación pública asociada a las políticas educativas de reconocimiento de derechos del gobierno anterior (Miranda, 2020, p. 12).

Es importante señalar que este gobierno es reciente y duró un solo periodo, por lo cual nos encontramos analizando los efectos de sus políticas. Sin embargo, podríamos afirmar que las acciones en el campo educativo estuvieron orientadas por el recorte presupuestario y la meritocracia (Miranda, 2020; Beltramino y Piccolo 2020, Di Piero 2021). En relación con dichos principios, las evaluaciones estandarizadas de calidad educativa tuvieron un lugar central en su agenda: “(...) la evaluación en tanto reguladora del sistema educativo recobró centralidad, convirtiéndose así en un imperativo y criterio legitimador frente al «facilismo» y la «inclusión»” (Di Piero, 2021, p.122).

Como sostiene Suasnabar (2018), en el gobierno de la Alianza Cambiemos se puede vislumbrar un retorno a las políticas neoliberales de los noventa, pero también una nueva derecha con rasgos conservadores que debemos estudiar en profundidad. Así expresa Carli esta tensión:

La expresión “restauración conservadora” con la que se ha caracterizado a esta nueva etapa resulta precisa, aunque parcialmente. Si bien es posible identificar continuidades con el pasado y genealogías que conectan con tradiciones de pensamiento de sectores eclesiales y militares y corporaciones económicas, también se destacan la convergencia con sectores políticos de origen democrático. Es posible reconocer una pretensión fundacional que aspira a dejar una nueva idea de modernización -siempre equívoca-, en un federalismo polémico que refiere a un desarrollismo aggiornato al neoliberalismo y en una lógica de negocios aplicada al campo educativo. Recurre a teorías económicas procedentes del management y a otras no económicas, entre las que se destacan las neurociencias aplicadas a educación, con su

peligrosa derivación darwinista y un espiritualismo new age como “envase” de las políticas (2017, p. 109).

Es así que, en este contexto, términos como educación emocional, liderazgo, *mindfulness*, *coaching*, neurociencias aplicadas al aula, entre otros, ingresan en los discursos de las políticas, del cotidiano escolar y de las propuestas de formación docente. Como veremos a continuación, tales términos, en apariencia despolitizados, tienen en común el foco puesto en el mérito, en el esfuerzo individual, el éxito y demás discursos fuertemente individualistas, a contrapelo de la escuela como espacio de construcción de lo común, lo colectivo, como territorio de derechos.

Política de formación de equipos directivos y supervisores: una aproximación a lo establecido en la normativa

En el 2018 el CFE aprobó una resolución donde se establecen los lineamientos para la construcción de propuestas de formación para equipos directivos y supervisores de todo el país. Ahí se reconoce que las universidades e institutos de educación superior provinciales han desarrollado acciones de formación de directoras y directores de escuelas y supervisores/inspectores de niveles. Sin embargo, se advierte que

(...) no existe a nivel federal un acuerdo respecto de las características que deben tener estos trayectos formativos para desarrollar las capacidades y los saberes de los aspirantes y los directores y supervisores en ejercicio.

En este marco, el INFoD asume la responsabilidad de avanzar en propuestas que recuperan el camino recorrido por las experiencias previas y actuales, y ofrecer estos lineamientos que buscarán constituirse como orientaciones y criterios para las propuestas de formación existentes y futuras que se propongan para estos perfiles (Anexo, p. 1 Res CFE N° 338/18).

La propuesta se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006, que reconoce el derecho de formación posterior a la inicial que tiene el sector docente y, en el artículo 73, establece los objetivos de las políticas de formación docente nacional:

a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

Por otro lado, la política de formación de directoras y directores, vehiculizada a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), se enmarcó en los lineamientos establecidos por la cartera educativa nacional en cuanto a las disposiciones relativas a dos Planes nacionales del CFE aprobados en 2016: en primer lugar, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (resolución N°

285/16) en cuyo objetivo 3.1 se propone:

3.1 Fortalecer el rol pedagógico de equipos de supervisión/inspección y gestión escolar

3.1.1 Creación de líneas de acompañamiento y formación docente continua específicas para equipos directivos y de supervisión/inspección, que atiendan a las particularidades de cada nivel y modalidad educativa.

3.1.2 Desarrollo de una cultura de autoevaluación, evaluación y uso de conocimiento para la planificación y gestión de la mejora escolar y de los aprendizajes por parte de directores/as, supervisores/inspectores escolares y autoridades provinciales.

En segundo lugar, esta política de formación se enmarcó en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (resolución N° 286/16) que, en el tercer objetivo (acción b: Promover y regular la formación de supervisores y directores) establece: “el INFD diseñará y acordará con los ministerios provinciales un modelo sólido de formación para supervisores y directores que fortalezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualice el principio de la justicia educativa en el territorio”.

Por otra parte, la oferta académica diagramada pretendió unificar criterios y contenidos para que las jurisdicciones provinciales, a través de los Institutos de Formación Docente y del INFoD⁶, configuren trayectos formativos distintos en función del momento de la carrera en que se encuentren los/as participantes y carga horaria del cursado⁷, con la intención de “profundizar el desarrollo de capacidades de liderazgo y crear un repertorio de prácticas consistentes” (Anexo, p. 2. Res CFE N° 338/18). De esta forma, con la aprobación de los “Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”, el Ministerio de Educación y Deportes⁸ pretendió unificar criterios de formación docente continua en las veinticuatro jurisdicciones del país⁹.

En el anexo de la resolución se establecen principios para la formación de los equipos directivos y de supervisores/inspectores de la educación obligatoria: desarrollo de capacidades y actitudes, foco en la práctica (del liderazgo escolar), comunidad de práctica, práctica reflexiva y evaluación para aprender. También se presentan los ejes temáticos que organizan las propuestas de formación, que a continuación retomaremos brevemente¹⁰:

Eje 1. Desarrollo estratégico de la organización escolar:

El espacio formativo que brindará este eje temático permitirá a los equipos directivos revisar el proyecto educativo de su institución y, en caso de ser necesario, reconfigurar el sentido del quehacer educativo, orientando y motivando las acciones particulares.

Se espera que los equipos directivos y de supervisores/inspectores pro-

fundicen en los desafíos referidos a la planificación estratégica situacional en pos de la mejora de los aprendizajes y de las condiciones para que estos puedan alcanzarse.

Eje 2. Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

En este punto se abordarán contenidos relacionados con los aprendizajes de los/as estudiantes y el sostenimiento de sus trayectorias.

Para los equipos directivos se desarrollarán contenidos que posibiliten comprender y poner en juego estrategias de liderazgo pedagógico, que promuevan que el aprendizaje sea el centro de la tarea escolar y permita a los directivos asumir con profesionalismo los desafíos pedagógicos del nivel de enseñanza en el que se desempeñan. (Anexo, p. 6 Res CFE N° 338/18).

Eje 3. Liderazgo del desarrollo profesional

En este eje se trabajarán contenidos vinculados a la promoción de la práctica reflexiva, como modo de producción de conocimientos pedagógicos desde la práctica.

Ello implica liderar procesos de evaluación institucional, identificar necesidades de formación de los diferentes actores y suscitar el intercambio y la documentación de experiencias interesantes y/o innovadoras... Los equipos directivos requieren contar con conocimientos y herramientas que les posibiliten diseñar un plan de formación continua de sus equipos docentes y su propia formación profesional. (Anexo, p. 6 Res CFE N° 338/18).

Eje 4. Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto

Este eje se estructura a partir de reconocer que los equipos directivos desde su función de liderazgo educativo son quienes deben conocer las necesidades de los/as estudiantes y la comunidad educativa.

La propuesta para los equipos directivos implicará el análisis de las dimensiones del clima escolar, los vínculos dentro de la escuela y la relación con las familias. También se abordará la construcción de redes de trabajo colaborativo para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos y alianzas que potencien la tarea de la escuela a través de proyectos de aprendizaje y servicio solidario. (Anexo, p. 6 Res CFE N° 338/18).

Por otra parte, en el anexo de la resolución se definen un conjunto de actitudes y capacidades profesionales a desarrollar por los equipos directivos y se sostienen que las mismas son “requeridas para cumplir con su función de manera efectiva” (Anexo, p. 8 Res CFE N° 338/18). Estas actitudes se relacionan con el ejercicio del liderazgo educativo y son: compromiso con la justicia educativa, altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos, colaboración en el trabajo en equipo

y responsabilidad por el aprendizaje. Por último, en la normativa se explican los diversos trayectos formativos: formación para aspirantes, actualización académica, especialización y diplomatura superior o maestría profesional.

De la breve descripción realizada, podemos afirmar que la noción de liderazgo educativo es un eje estructurante. Sin embargo, no se explicita de qué modo se entiende y define al liderazgo. En el apartado siguiente profundizaremos el análisis de esta propuesta en contexto.

Algunas claves de análisis de la propuesta de formación: pedagogía y mercado

Para iniciar, consideramos que la formación continua y la capacitación son derechos adquiridos por el sector docente en Argentina. Saforcada (2012), en un análisis sobre las leyes nacionales de educación en distintos países de América del Sur (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Venezuela y Uruguay), identifica que casi todas las leyes refieren a que las y los docentes tienen el deber de actualizarse y perfeccionarse. Sin embargo, en Argentina no sólo es un deber, sino un derecho, y el Estado es quien debe de garantizar las condiciones para que las y los docentes accedan a procesos de desarrollo profesional o propuestas de capacitación y perfeccionamiento en forma gratuita.

En la propuesta de formación que analizamos, sobre gestión directiva se reconoce –en el plano normativo– el derecho a la educación de estudiantes y el derecho a la formación continua que tienen las y los docentes de Argentina. Sin embargo, estas referencias no abundan; y, aunque así fuera, sería interesante tener presente que, como plantea Saforcada (2018), “En nombre del derecho a la educación se impulsan políticas y se sostienen ideas contradictorias. En lo que al derecho a la educación se refiere, no hay un orden, sino una disputa de sentido” (p. 57-58). Retomando a la autora es pertinente destacar que, si bien el derecho a la educación presenta una adhesión casi unánime de todos los sectores, no resulta tan unánime el modo como se lo concibe. Estas disputas de sentidos se explicitan en los procesos de privatización en la educación pública que se evidencian en el enfoque mercantilista de gestión y liderazgo educativo, que se traducen en la propuesta de formación de directoras/es y supervisoras/es.

En líneas generales, la propuesta de formación directiva traduce un enfoque conceptual acerca de la gestión escolar basado en la concepción del liderazgo; en su conjunto, se perfilan cambios en el trabajo de dirigir y supervisar escuelas pero no se problematizan las condiciones de trabajo de los equipos docentes que conforman los grupos que deben “liderar” las/os directoras/es. En este sentido, sostenemos que las condiciones del trabajo docente no ingresaron a la agenda de gobierno. En la propuesta formativa se evidencian numerosas demandas a los equipos directivos

relacionadas con cuestiones pedagógicas, los procesos de aprendizaje, la evaluación, el desarrollo profesional, la relación con la comunidad y la organización escolar; sin embargo, como ya se mencionó, este periodo coincide con procesos de desregulación por parte del Estado al suspender las paritarias nacionales del sector y el ajuste en el área de ciencia y técnica (Feldfeber y Gluz, 2019). Es decir, se aumentan las exigencias laborales sin prever condiciones para las mismas.

Por otra parte, la política de formación de directoras/es de la Alianza Cambiemos no hace mención especial a la educación secundaria, nivel de reciente obligatoriedad, como así tampoco a los cambios en las organizaciones escolares del nivel, que fueron promovidas entre los años 2009 y 2010 con el objetivo de revisar los regímenes académicos y garantizar el derecho a la educación. Ello se debe a que los cambios en la composición social del estudiantado transforman e intensifican los modos de trabajo pedagógico, pero además demandan que se reconozca que los aprendizajes escolares se construyen en diferentes tiempos y de modos alternativos al formato tradicional de la enseñanza del nivel. En términos de Southwell (2018), con la implementación de las políticas dispuestas se produjo un “desplazamiento que buscó cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo (durante los años 2003-2015)” (p. 63). En cambio, con las políticas aprobadas desde 2016 hay un énfasis compulsivo en mejorar aprendizajes, convertirlos en medibles, cuantificables y evaluarlos, de forma externa, con nuevos operativos estandarizados de evaluación. Así se refleja en los contenidos de la propuesta analizada:

Para los equipos directivos se desarrollarán contenidos que posibiliten comprender y poner en juego estrategias de liderazgo pedagógico, que promuevan que el aprendizaje sea el centro de la tarea escolar... En este sentido, guiar y monitorear la coherencia y articulación entre actividades de evaluación, actividades de enseñanza y actividades de planificación a nivel institucional, en relación con el perfil del egresado, constituyen desempeños inherentes a un asesoramiento pedagógico eficaz. (Anexo, p. 9 Res CFE N° 338/18)

En este sentido, los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se centran en acciones vinculadas con el desempeño profesional asociado a la planificación estratégica para la mejora de los aprendizajes y el acompañamiento estratégico que deben realizar las/os supervisoras/es desde una perspectiva del conjunto de escuelas, en pos de la mejora. Lo mencionado se encuentra en consonancia con el enfoque de la Nueva Gestión Pública interesado por la efectividad de los aprendizajes para promover una gestión basada en la obtención de resultados tangibles (Kalimullah en Verger y Normand, 2015).

Verger y Bonal (2011) sostienen que “Reducir el análisis de los factores de aprendizaje a variables que pueden medirse, cuantificarse y compararse internacionalmente, es de hecho un claro signo del poder” (p. 920). Sin embargo, como plantea Safor-

cada (2020), el objetivo de este desplazamiento hacia el aprendizaje como centro de la escena se vincula con una cierta racionalidad política efectista y tecnocrática que permite generar lazos más fuertes y directos entre trabajo docente, enseñanza, resultados y rendición de cuentas. En el período de estudio, identificamos que se concentra la atención en el rendimiento académico de las y los estudiantes, en particular con la implementación de nuevos operativos de evaluación, reconociendo así una linealidad en el modo de pensar lo educativo y haciendo una abstracción de la complejidad que el campo implica. Esto es consistente con la intensificación de las políticas de evaluación dado que, durante el macrismo, se anualizó el operativo de evaluación denominado, desde 2016, pruebas APRENDER.

Distintas autoras (Saforcada, 2012; Vior, Rodríguez y Mas Rocha, 2016) identifican que, desde la década de 1990, se instaló el enfoque de la calidad de la educación y de la evaluación de la calidad; esta preocupación se presenta como una continuidad entre gobiernos nacionales de identificación neoliberal, progresista o de restauración neoliberal: “Se expandieron como nunca las políticas de evaluación estandarizada de resultados de aprendizaje y de docentes, con fuertes componentes de control y con lógicas tecnocráticas” (Saforcada, 2018, p. 58).

Por otra parte, se identifica que la propuesta se fundamentó en los discursos educativos vinculados con el mercado, el emprendedurismo y el liderazgo educativo. En este sentido, consideramos que el marco conceptual del INFoD tradujo formas renovadas de la Teoría del Capital Humano (TCH), la cual contiene una concepción mercantilista de la formación. El enfoque de los contenidos propuestos para la formación de directivos y supervisores formó parte de una manera de entender las responsabilidades del Estado y sus agentes. En este sentido, retomamos las palabras pronunciadas por el ex Ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, ante los empresarios reunidos en la en la 22° Conferencia Industrial Argentina, que nos permiten ilustrar lo mencionado “No les hablo como Ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos (...) si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 32). Los discursos “aggiornados” de los postulados de la TCH desembarcaron en el campo escolar y formaron parte del sentido común y las propuestas académicas bajo el propósito de acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado:

Desde esta perspectiva, la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado. Así, los portadores de los bienes educativos aumentan sus ganancias en la medida en que, haciendo un uso racional de los mismos, desarrollan estrategias competitivas que les permiten maximizar sus beneficios en un mercado cada vez más selectivo. La educación aumenta

la productividad y las oportunidades educativas aumentan las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para competir en el mercado, ocupando los mejores puestos y apropiándose de los más disputados beneficios (Gentili, 2009, p. 48).

En este sentido, la oferta educativa propuso que las/os directoras/es y supervisoras/es logren “(...) profundizar el desarrollo de capacidades de liderazgo y crear un repertorio de prácticas consistentes” (Anexo, p. 2. Res. N° 338/18); así finaliza la introducción de la propuesta académica. Con ello, identificamos que el principio pedagógico hegemónico en la formación de equipos directivos está fundamentado en la concepción del liderazgo educacional. Según Friedrich (2016), en esta perspectiva

(...) las habilidades de liderazgo del docente son equiparables al liderazgo empresarial, por lo que adopta el lenguaje de la gestión para describir la tarea docente. El modelo fracciona la enseñanza en componentes discretos que pueden ser evaluados por un observador externo utilizando una rúbrica universal, lo que permite a los gestores de cada programa categorizar a sus docentes en cinco grupos de experticia (Friedrich, 2016, p. s/d).

La propuesta analizada en el contexto discursivo de la Alianza Cambiemos se presenta como una forma encubierta de privatización en la educación pública debido a que otorga a las formas de gestionar las organizaciones escolares un significado perteneciente al ámbito empresarial. Además, el desarrollo profesionalizante de las personas en el ámbito del sector público emergió como uno de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP):

Gestión profesional en el sector público; establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y mesura en el uso de recursos (Hood en Verger y Normand, 2015).

De esta forma, se sostiene que la propuesta de formación del INFoD, en sus fundamentos teóricos-conceptuales, vehiculizó la fusión entre las responsabilidades empresariales y las de funcionarios públicos. La concepción de gestión –proveniente a su vez del campo de los negocios–resultó eficaz para vincular los discursos economicistas y las lógicas empresariales unificadas en la gestión directiva. Así, el eje de la propuesta es la relación entre el objeto de la gestión y los ámbitos de intervención en la práctica, con la intención de tomar decisiones para los contextos cambiantes y flexibles de las comunidades educativas:

La práctica del liderazgo escolar será el eje que integre y articule toda la formación, bajo el convencimiento de que trabajar con los desafíos y los problemas reales que enfrenta la gestión tanto de las escuelas como de la

supervisión, permite aprendizajes profundos y flexibles (Anexo, p. 3. Res. N° 338/18).

En coincidencia con Ball (2002), desde hace algunas décadas se observa un nuevo tipo de gestión que consiste en la práctica de “importación” o apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del “culto a la excelencia” en las instituciones del sector público. Pero, además, “La gestión es, en este sentido, tanto un sistema de entrega de un producto como un vehículo para el cambio. Este tipo de gestión subraya constantemente la atención en la calidad” (p. 112-113). Para el autor, la puesta en práctica de tales técnicas consiste en que el director sea el principal “representante” y quien personifica los nuevos modelos de gestión. “Esto implica el desmantelamiento de los regímenes organizativos profesionales/burocráticos y su reemplazo por los regímenes adecuados a la empresa y el mercado” (Clarke y Newman en Ball, 2002, p. 113). En un trabajo posterior, Ball y Youdell (2008) profundizan el análisis y dirimen dos tipos de privatización educativa: en primer lugar,

(...) la privatización exógena, o ‘privatización de la educación’, que se da cuando los estados procuran ‘abrir el sector público a la participación del sector privado sobre la base del fin de lucro a fin de que este diseño, gestione o provea aspectos de la educación pública’ (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 9).

En segundo lugar, la privatización endógena, o ‘privatización en la educación’, que supone ‘la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado a fin de tornar al sector público más parecido a la actividad del negocio privado’ (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 8).

Se considera que la propuesta objeto de análisis se enmarcaría en el segundo tipo de privatización; es decir, privatización endógena. En un sentido más específico, Saforcada (2018) sostiene que la privatización en la educación pública refiere a cómo valores, prácticas y lógicas del mercado se introducen y comienzan a operar en la escuela pública a través de diferentes estrategias.

Por último, retomamos una clasificación realizada por Verger y Normand (2015) según la cual los principios de la NGP se traducen en disposiciones de las políticas educativas. En este sentido, el principio de gestión profesional de los servicios públicos propiciado por la NGP se reconvertiría en una política educativa de profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela; por su parte, el establecimiento de normas y medidas de desempeño implicaría la definición de indicadores de calidad y éxito educativo propiciados por las políticas escolares. Por último, el principio de énfasis en el control de resultados se traduciría en propuestas políticas de evaluación externa de los resultados de rendimiento escolar. Sin embargo, el conjunto de estos principios no implica la puesta en práctica de políticas monolíticas en distintos países; al contrario, pueden dar lugar a enfoques de gobernanza y enfoques de políticas bien distintos.

Consideraciones finales

Consideramos relevante cerrar este artículo (provisoriamente) resaltando algunas cuestiones centrales que se derivan del análisis. En primer lugar, notamos que las diferentes perspectivas que se ponen en juego para pensar y construir políticas que atiendan el derecho a la educación, sentidos y prácticas, se construyen en torno a un proyecto de sociedad más amplio. En el breve recorrido realizado por las políticas educativas de nuestro país en los últimos treinta años, y especialmente en la propuesta de formación de directivos analizada, consideramos que se pueden evidenciar las diferentes perspectivas acerca del derecho a la educación.

En segundo lugar, nos parece importante destacar que, en el análisis de la propuesta académica de formación de directivos, identificamos algunas cuestiones centrales y que aparecen de forma recurrente en todo el texto de la normativa. Por un lado, la centralidad puesta en los aprendizajes de los/as estudiantes como proceso medible a través de la evaluación, y el equipo directivo como líder que acompaña estos procesos. La palabra aprendizajes aparece en todo el texto de la resolución: *aprendizajes y evaluación, aprendizajes profundos, flexibles, relevantes, perdurables y significativos*. Sin embargo, coincidimos con Baquero (2016) que este proceso es abordado en la propuesta como responsabilidad individual de los/as estudiantes y/o de los equipos directivos:

No se trata, como hemos advertido, de una reivindicación romántica y abstracta de las posibilidades de aprender de los sujetos sino, por el contrario, de una exigencia teórica de no reducir las explicaciones del aprender o no aprender -ni del enseñar eficazmente o no hacerlo- a los solos atributos individuales. Las consecuencias de esa falacia son ética y políticamente graves en tanto, como veremos, llevan a responsabilizar indiscriminadamente a alumnos y docentes de las situaciones, en nuestro ejemplo, de fracaso, omitiendo contemplar, entre otras cosas, la historia de las prácticas establecidas, los límites severos del formato escolar clásico, el carácter performativo de las mismas prácticas escolares (p.4).

También se omiten, desde nuestra perspectiva, las responsabilidades políticas en la construcción de condiciones concretas para que todos/as puedan aprender.

Por otra parte, la cuestión central en la normativa estudiada es la definición de las funciones de los/as directores/as de escuela como líder: *liderazgo escolar, liderazgo educativo, liderazgo pedagógico, líder del desarrollo profesional*. En este sentido, consideramos que la propuesta académica de formación formó parte de un gobierno nacional que incorporó en sus gabinetes a profesionales provenientes de trayectorias laborales vinculadas con el ámbito empresarial. Podría pensarse que las políticas educativas impulsadas se inscribieron en un ciclo de des-impugnación a las políticas neoliberales y resignificaron técnicas y prácticas provenientes del *management* y

la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo. En sintonía, el debate pedagógico desde el 2015 hasta el 2019 giró en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema (tanto de docentes como de estudiantes), la privatización y mercantilización de la educación, discusiones presentes desde la década de 1990 pero con sentidos renovados. Vuelven así a emerger las lógicas vinculadas a actores empresariales que, de modo filantrópico (o no), desembarcan en el ámbito del sistema educativo. De esta forma, el denominado ciclo de impugnación a las políticas neoliberales (Twhaistes y Ouviaña, 2018) empieza a desvanecerse y la agenda técnica de las políticas educativas despojó a los debates históricos del campo vinculados con las desigualdades sociales y económicas de la sociedad argentina. En este contexto pareciera que cerrar esa brecha de aprendizajes en sociedades caracterizadas por ser las más desiguales del mundo, es una meta sin medios (Verger y Bonal, 2011), en particular si no se garantiza el financiamiento de políticas y la responsabilidad principal e indelegable del Estado.

Saliendo de una pandemia que profundizó fuertemente las desigualdades sociales y educativas, nos encontramos ante nuevas demandas que desafían a los equipos directivos y docentes, quienes tienen que responder a situaciones inéditas para garantizar el derecho a la educación. Lo vivido nos encuentra ante el desafío de construir espacios de formación docente continua que, junto con otras políticas, permitan la construcción de estrategias en pos del derecho a la educación. En tanto lo enunciado, nos preguntamos: ¿cuáles son los desafíos de la formación continua de equipos directivos? ¿Cuáles son los contenidos que deben ser incluidos en una agenda de formación que no tienda a la privatización de la educación pública, que no haga abstracción de las desigualdades que nos atraviesan de las condiciones laborales de las/os docentes?

Notas

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Doctoranda, becaria de CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Docente en la Escuela de Archivología y Ciencias de la Educación de la FFyH UNC. ibeltramino@unc.edu.ar

² Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Nordeste) Magíster en Política y Gestión de la Educación. Becario CONICET. Docente de nivel superior. Profesor adscripto en Sociología de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar

³ Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Realizado con Beca Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

⁴ http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf (Consultado el 4/11/2022).

⁵ Sin embargo, otras dos leyes importantes fueron la Ley de Transferencia (de las responsabilidades educativas a las jurisdicciones provinciales) N° 24043 aprobada en la legislatura nacional

en 1991 que completó un proceso iniciado en la última dictadura militar; y la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995.

⁶ El Instituto Nacional de Formación Docente es el resultado de las políticas educativas dispuestas a través de la LEN 26206 de 2006. En el artículo 76 se instituye al organismo como el responsable de: a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua.

⁷ Las ofertas de formación académica de postítulos se encuentran reguladas en Argentina a través de las resoluciones del CFE N° 30/07 la cual establece que la función del sistema de formación docente es contribuir a la mejora de la educación cuyo propósito es la formación inicial y continua de los actores que se desempeñan en el sistema educativo y N° 117/10 “Marco regulatorio federal para postítulos docentes” que dispone la organización de los trayectos de formación y cargas horaria correspondiente, entre otras.

⁸ Nominación designada durante el período de gobierno en el Poder Ejecutivo Nacional a cargo de la Alianza Cambiemos.

⁹ El/la ministro/a o responsable del área de educación de cada jurisdicción provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires integran la Asamblea Federal del Consejo Federal de Educación. El organismo es presidido por el/la Ministro/a de Educación de la Nación y además cuenta con la participación de tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521 (artículos 116 y 117 de LEN 26206).

¹⁰ Se presenta una selección de contenidos y logros esperados que son significativos para el presente estudio. Para conocer la propuesta completa consultar la resolución del CFE N° 338/18 anexo, apartado Ejes temáticos.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz, D. y Montes, N. (comp). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGES.

Angulo Rasco, J. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila: Editores.

Asprella, G. (2013). La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En Pini, M.; Más Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Asprella, G. (coords.) (2013). *La educación secundaria ¿Modelo en re-construcción?* (p. 17-34). Aique.

Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. (Comp.) *Nuevas*

tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela (p. 103-128). Granica. Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación*. Education International.

Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psico-educativos En Abate y Arué *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Noveduc.

Beltramino, L. y Piccolo, F. (2020). Enseñar y aprender: entre premios, mérito y la romantización del “yo puedo” individual. Acta X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas. Área de publicaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Carli, S. (2017). Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, D. (Comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre Editorial.

Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.913>

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Feldfeber, M. *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (p. 25- 50). Aique.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. En *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n. 155, p. 339-356.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. En *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 13, octubre de 2019 - abril de 2020.

Friedrich, D. (2016) “¿Qué enseña ‘Enseñá por Argentina’?”. En el Blog Conversaciones Necesarias. <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/04/que-ensena-ensena-por-argentina/>

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 49, Enero - Abril.

Miranda, E. (2020). A política educativa como negócio: Ajuste do orçamento, discurso meritocrático e o “davos” da educação na Argentina (2015-2019). *Revista Espaço Pedagógico*, 27(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572>

Oszlak, O y O'Donnell, G (1995). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. *Redes*. 1995, 2(4), 99-128: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brenner, G. y Galli, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al post consenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Saforcada, F. (2018). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En Acosta, F. (Comp.) *El derecho a la educación y escolarización en América Latina*. UNGS.

Saforcada, F. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. En Rodríguez Martínez, C.; Saforcada, F. y Campos, J. (comp.) *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Editorial Morata.

Southwell, M. (2018). El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. *Identidades*, 8 (15), 61-71.

Suasnabar, C. (2018). Dossier *Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa*. *Propuesta Educativa*, 2(50), 39-62. FLACSO.

Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2004). *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. BID.

Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. En Ouviaña, H. y Thwaites Rey, M. *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.

Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'aprendizaje para todos'. En *Revista Educação & Sociedade*, v. 32 No 117, pp. 911-932.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación. Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. En *Educação & Sociedade*, vol 36, No 132.

Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevilla, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación.

Fuentes

Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006

Resolución N° 338/18 del Consejo Federal de Educación

Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación

Resolución N° 286/16 del Consejo Federal de Educación