

# **Políticas educativas y desigualdades. Transformaciones recientes.**

stephanie lerner.

Cita:

stephanie lerner (2019). *Políticas educativas y desigualdades. Transformaciones recientes. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/541>

## **Políticas educativas y desigualdades. Transformaciones recientes**

Estudiante de Sociología: Stephanie Lerner

Mail: Stephanie.lerner01@gmail.com

Eje 5: Estado y Políticas públicas.

Mesa 90: Desigualdades sociales, políticas públicas y escolarización

Ponencia realizada en el marco de horas de investigación externas para la carrera de Sociología, UBA, en el proyecto “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”.

Directora: Myriam Feldfeber

Co-directora: Nora Gluz

### **Resumen**

En un contexto nacional de ampliación de la obligatoriedad escolar, en este trabajo analizaremos las transformaciones en las orientaciones de las políticas educativas, comparando las políticas llevadas a cabo durante la gestión anterior (2003-2015) y las propuestas por el gobierno actual (2016-2019). Desarrollaremos el análisis a partir de tres ejes que nos permiten vislumbrar rupturas y continuidades entre las orientaciones de ambos periodos: El financiamiento educativo, las líneas de las políticas que atendieron a las desigualdades y la relación entre educación y trabajo.

Como premisa consideramos que se da una reorientación desde propuestas políticas de atención a la desigualdad tendientes a la universalización, hacia políticas con orientación focalizada. A diferencia de los '90, donde se observaba una focalización ampliada, actualmente se trata de una propuesta restrictiva en términos de su cobertura.

Se trata de un análisis documental que pone el foco en el nivel secundario recorriendo las políticas kirchneristas donde se abandonan progresivamente las políticas con cupos (como el programa nacional de inclusión educativa) y se tiende a fortalecer a las instituciones hacia las propuestas más recientes que, como el Programa de las Escuelas Faro, se concentra sólo en instituciones consideradas de alta prioridad según los criterios de vulnerabilidad socio-educativa y en un universo acotado a 3000 escuelas.

## **Introducción**

El presente trabajo se propone repensar la relación entre sistema educativo y desigualdad, poniendo el foco en las políticas educativas que apuntan a su atención y sus distintas concepciones.

La preocupación por las desigualdad educativa no surge recientemente, sino que ha estado presente en las discusiones del campo académico y luego en el campo político. Al analizarlas, debe considerarse que esta *“no es resultado exclusivo de la desigualdad económica (aunque sea determinante en última instancia), sino que dimensiones culturales, sociales y subjetivas resultan decisivas en ese proceso”*. (Saravi, 2015: 21)

Retomando una de las discusiones sociológicas respecto a la definición de las desigualdades, Fitoussi y Rosanvallon (1997) diferencian entre desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Entre las mismas mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, etc que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales.

A partir de la aprobación de Ley de Educación Nacional (N° 26.206), en el año 2006, la obligatoriedad y la universalidad de la escuela media en nuestro país, introdujeron en las aulas no sólo a los “seleccionados del sistema” (como ocurría hasta entonces), sino a todos, lo cual implicó que jóvenes de todas las posiciones sociales se incorporen a la escuela secundaria. Sin embargo, la masificación no logró integrar ni quitarle peso a la posición social “de origen” de los alumnos, sino, por el contrario, colabora con la reproducción de las desigualdades. Si bien el “que estén todos dentro de la escuela” constituye un inmenso cambio en términos de acceso, la obligatoriedad no dio solución al problema de la “exclusión” como cuestión social, no volvió más democrática a la escuela por el simple hecho de que no hay igualdad ante la escuela y tampoco dentro de ella. *“La igualdad formal (de la escuela de masas) esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma”*. (Dubet,1998: 52)

Es por ello, que a partir de los procesos de masificación educativa se pueden identificar distintas preocupaciones en relación a las desigualdades. En este sentido, en el presente trabajo analizaremos las transformaciones en las orientaciones de las políticas educativas, comparando las políticas

llevadas a cabo durante la gestión K (2003-2015) y las propuestas por el macrismo (2016-2019), poniendo el foco en las miradas que expresan sobre las desigualdades. Desarrollaremos el análisis a partir de tres ejes que nos permiten vislumbrar rupturas y continuidades entre las orientaciones de ambos periodos: El financiamiento educativo, las líneas de las políticas que atendieron a las desigualdades y la relación entre educación y trabajo.

### **Financiamiento Educativo**

A partir del año 2003, es posible reconocer un gran interés por parte del Estado en garantizar el derecho a la educación, a través de políticas orientadas a ampliar el acceso y la permanencia de los niños y adolescentes en la escuela. Se dio un progresivo abandono de las intervenciones focalizadas compensatorias llevadas a cabo en los 90 y la pretensión de restituir derechos se expresó en distintas propuestas ministeriales y en los recursos que el Estado puso a disposición de las escuelas. Así, durante los tres gobiernos Kirchneristas podemos identificar un incremento de financiamiento en programas destinados a generar un piso común nacional para todas las escuelas y los estudiantes. Aquello se materializa con la sanción de la **Ley de Financiamiento Educativo (LFE) N° 26.075** en 2005, la cual estipuló un incremento en la inversión educativa hasta alcanzar 6% del Producto Bruto Interno (PBI) en 2010 (por lo que definía un aumento del 4,6% al 6%). Uno de los objetivos que se propuso esta ley, fue el de aumentar la participación del gobierno nacional en relación al conjunto de las provincias en el financiamiento de la educación. Para ello se esperaba un financiamiento en un 60% por las provincias y en un 40% por Nación, en contraposición a la participación respectiva que era de 73% y 27% antes de la sanción de la ley (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012). Otorgando así, mayor centralidad al estado nacional en la asignación de recursos orientados a generar igualdad.

El aumento de los recursos financieros ha permitido avanzar en un conjunto de políticas destinadas a reducir las brechas sociales educativas, entre ellas se da un mayor acceso a la educación básica de sectores excluidos: En el nivel secundario se lograron avances en la escolarización concentrados especialmente en los sectores más vulnerables: así, la tasa de asistencia pasó del 81% al 86% y el quintil de menores ingresos logró un aumento del 67% al 78%. A su vez, la construcción de escuelas y la creación de nuevos cargos docentes fueron dos factores claves para aumentar y mejorar la oferta educativa. Por un lado, hubo una fuerte inversión en infraestructura, principalmente mediante la implementación del programa *Más y mejores escuelas*. Así, entre 2005

y 2010 la cantidad de establecimientos educativos de gestión estatal pasó de 32 mil a 38 mil, que representa un aumento del 18%.

Otra de las políticas con mayor peso en términos de inversión fue la creación de cargos docentes, junto con la extensión del ciclo de formación inicial docente que pasó de tres a cuatro años. *“Así, la educación pública incorporó más de 71 mil cargos en el nivel medio, que representa un incremento del 30%, cerca de 41 mil en primaria (17% de aumento) y 16 mil en nivel inicial (30% de aumento). Esta política no sólo permitió ampliar la oferta para recibir nuevos alumnos, sino también mejorar las condiciones para el aprendizaje al incorporar más maestros recuperadores, personal para gabinetes y docentes de materias especiales. Así mismo, se logró reducir la cantidad de alumnos por sección de 27 a 23 en la primaria y de 17 a 16 en la secundaria.”* (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012: 43). A su vez, la ley se proponía lograr que, como mínimo, el 30% de los alumnos de educación básica tuvieran acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas, a pesar de que finalmente este resultado no pudo ser alcanzado.

Por otra parte, a partir del año 2003 comenzó un proceso de recomposición salarial docente que se sostuvo durante la implementación de la LFE, que permitió financiar un incremento salarial en un período de fuerte expansión de cargos docentes. Asimismo, la ley estableció que *“el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente”* (Artículo 10º, LFE). A su vez, se creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo era el contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte posible superar dichas desigualdades (Artículo 9º, LFE).

De esta manera, esta ley origina la paritaria nacional docente y junto con el apoyo de recursos de origen nacional, se logra establecer un mínimo salarial común para todo el país y si bien, no desaparecen las brechas entre las provincias, cobran centralidad los criterios de asignación tendientes a compensar las desigualdades existentes entre las diferentes jurisdicciones.

Por otra parte, en aquellas políticas donde el financiamiento continuó siendo focalizado, se dieron cambios en las condiciones de asignación, dejando de lado los mecanismos meritocráticos y restrictivos/ excluyentes por cupo. Un ejemplo de ello fue la creación, en el año 2005, del **Programa Nacional de Inclusión Educativa** que planteaba una serie de líneas de acción destinadas a la población que se encontraba fuera de la escuela. *“A partir de su creación, se destinaron becas estudiantiles para los sectores más desposeídos que, a diferencia de las existentes durante la fase neoliberal, se asignaron a todo aquel niño o niña que quisiera volver a la escuela. Al quitar los cupos, el acceso a ellas se limitó al cumplimiento de los requisitos por parte de cualquier ciudadano o residente. Así se evitó que niños y jóvenes debieran competir para acceder al recurso.”* (Gluz, 2006: 57). De esta manera, con la ampliación de recursos disponibles para la distribución, se abandonan aquellas reglas de juego donde algunos quedaban dentro y otros no resultaban “lo suficientemente pobres” para alcanzar ese status en contextos de becas restringidas.

A su vez, en octubre de 2009 fue lanzada por decreto la **Asignación Universal por Hijo**, cuya percepción está condicionada a la escolarización. La misma constituye una prestación monetaria destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM), planteándose, a su vez, una estrategia combinada con el proceso de extensión de la obligatoriedad escolar, ya que los beneficiarios de la AUH deben presentar una libreta en la que demuestran la asistencia escolar y los controles de salud.

Si bien este programa estaba bajo dependencia del ANSES, y no formaba parte del financiamiento educativo, es un ejemplo de la inversión que hubo en políticas que contribuyeron a sostener la escolaridad de los sectores excluidos. *“Este nuevo rol del Estado se pone de manifiesto también a través de una estrategia de intervención integral en la garantía de los derechos a la seguridad social, la salud y la escolarización a la vez que somete a discusión los mecanismos selectivos sobre los que muchas políticas sociales actúan.”* (Gluz y Moyano, 2016:102)

En contraposición a lo expresado sobre el periodo anterior, a partir de la llegada de la nueva coalición al poder, se puede identificar durante este periodo (2016-2019) una tendencia al desfinanciamiento educativo y la pérdida de centralidad del Estado nacional en la asignación de recursos. *“Entre 2016 y 2018 se produjo una caída del 9% de la inversión educativa nacional en términos reales. Esta reducción podría profundizarse de ejecutarse el presupuesto 2019 tal como*

*fue aprobado. En ese escenario, la caída presupuestaria 2016-2019 alcanzaría el 19% en términos reales. La inversión educativa realizada por el conjunto de las provincias también cayó: se redujo un 8% entre 2015 y 2016, y se mantuvo prácticamente constante entre 2016 y 2017.” (Claus y Sánchez, 2019: 7)*

A partir del nuevo Consenso Fiscal del 2016, se aprobó el traslado de recursos desde el nivel nacional al provincial. *“Si bien esta medida justificaría la reducción del presupuesto educativo en el nivel nacional al dejar a disposición de las provincias un mayor volumen de recursos coparticipados, esta descentralización de los fondos pone en jaque la protección de la inversión educativa por tres motivos: (1) se destinan menos fondos a programas nacionales, esencialmente distintos de los provinciales por sus objetivos de priorización nacional, compensación y fijación de estándares mínimos, y por ello no intercambiables; (2) se pierde el pre-direccionamiento con el que los recursos enviados por transferencia no automáticas llegaban a las provincias: contrariamente, los recursos coparticipados llegan a las provincias sin condicionamientos, lo que deja al sector educativo con menores chances de ser destinatario de los recursos en el contexto de una multiplicidad de demandas sectoriales en puja; (3) se acentúan las disparidades interprovinciales al engrosarse el caudal de recursos distribuidos según el régimen de coparticipación, que no contempla criterios de compensación de injusticias fiscales”.* (Claus y Sánchez, 2019: 7)

En relación a la Ley de Financiamiento Educativo, a partir del 2016 se ve interrumpida la paritaria nacional docente, siendo reemplazada por un convenio que estipula la actualización automática del salario mínimo docente que para que esté 20% por encima del salario mínimo, vital y móvil. Pierde centralidad la función del estado nacional en la asignación de recursos, y son las provincias quienes toman el rol protagonista, cobrando más fuerza la negociación en cada una de ellas. A su vez, al tomar como eje central el salario, no se tiene en cuenta que las mismas involucran mucho más que discutir el salario mínimo anual: los docentes pierden la posibilidad de luchar por sus derechos laborales, la formación docente y las condiciones laborales.

Asimismo, dando cuenta de la evolución de la inversión en relación a la enseñanza de las nuevas tecnologías, tomando como indicadores los programas Conectar Igualdad y posteriormente Aprender Conectados, se evidencia que los valores más significativos de inversión se dieron entre los años 2013 y 2014, etapa en que se afrontó buena parte de la compra masiva de computadoras,

mientras que *“en 2015 la inversión cae significativamente, para volver a caer en 2016, ascender levemente en 2017 y llegar a su nivel más bajo en 2018. De ejecutarse el presupuesto 2019 tal como fue aprobado, se incurriría en una inversión aún más baja en este ciclo presupuestario.”* (Claus y Sánchez, 2019: 28) De esta manera, se registra la caída del financiamiento de distintas políticas impulsadas en el periodo anterior, sobre todo en aquellos programas de carácter universal, destinados a cerrar brechas de desigualdad.

### **Lineamientos de las políticas que se orientan a atender las desigualdades**

Observamos que el foco de muchos de los programas educativos puestos en práctica durante el Kirchnerismo se orientaron a reducir las brechas de desigualdad, enfocándose en avanzar hacia la igualdad, y cómo, a partir del gobierno actual, podemos identificar una tendencia hacia la lógica de la competitividad y la gerencia individual, desarrollando sobre todo políticas orientadas a la atención de la pobreza extrema.

Este cambio de las orientaciones es muy visible al observar la reorientación de los principales lineamientos de las políticas educativas que se dan en relación a la enseñanza de las nuevas tecnologías. Un claro ejemplo de aquello, se expresa en las continuidades y rupturas dadas en el programa **Conectar Igualdad** desde su creación hasta la actualidad.

Aquel programa fue creado en el año 2010, con el objetivo cerrar brechas digitales mediante la entrega de netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. Hasta el 2015 había entregado cerca de 5 millones de unidades a nivel nacional, las cuales eran fabricadas fomentando el desarrollo de la industria nacional, incluyendo el software libre de producción local llamado “Wayra”. (Rivas, 2012).

Finalmente, en el último mandato kirchnerista, el Programa Conectar Igualdad logró llegar a una brecha digital cero en todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país, dado que todos los alumnos y docentes de escuelas públicas contaron con una computadora. A su vez, el 100% de las instituciones educativas de gestión estatal lograron contar con una red escolar y en muchas de ellas se instaló el servicio de acceso a internet (Argentina.Ministerio de educación, 2015).

Al asumir el nuevo gobierno, aquel programa perdió centralidad y en el 2016 pasó, junto a los programas Primaria Digital y Aulas Modelo, a formar parte del Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), presentado por las nuevas autoridades educativas.

En el transcurso del año se modificaron las orientaciones teóricas y pedagógicas con las que venían trabajando los docentes en las provincias, al tiempo que se desfinanció la entrega de computadoras.

Asimismo se produjeron despidos masivos de los trabajadores del programa, con lo que desaparecieron los equipos que se ocupaban de recorrer el país atendiendo escuelas, con la doble función de darles soporte técnico y orientarlas en la formación pedagógica.

En mayo de 2018 se oficializó la creación del **Plan Aprender Conectados** (decreto 386/2018) que de algún modo sería el reemplazo del anterior en términos de preocupación por las nuevas tecnologías. El mismo se presenta como una política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro. Orientado a propiciar la alfabetización digital a través de la integración de áreas de conocimiento emergentes, como la programación y la robótica, está dirigido a todos los niveles obligatorios -inicial, primario y secundario- y para los Institutos de Formación Docente, con el objetivo de que los estudiantes dominen los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. A diferencia del anterior, se orienta a la entrega de equipamiento pero a los establecimientos educativos.

Asimismo, se reorientaron los objetivos de dicha política de inclusión educativa digital: Se pasó de un programa orientado a la disminución de las brechas de acceso a las tecnologías en los hogares, en especial en los sectores más postergados, que se propuso trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas (Argentina.Ministerio de educación, 2015), a un plan que se orienta a que los alumnos posean las competencias necesarias para integrarse a las nuevas exigencias del mercado laboral. Es decir, deja de privilegiarse la lógica pedagógica e inclusiva, que buscaba generar igualdad en el acceso a la tecnología como un derecho social, para ser reemplazada por una lógica mercantil.

Otra línea de programas y políticas educativas destinados a atender a las desigualdades retoman la lógica focalizada de los '90 y se orientan a las escuelas de gestión estatal con los peores indicadores sociales y educativos. Aquellos lineamientos se contraponen a las bases propuestas en el período anterior donde predominó una tendencia a la universalización de las políticas, es decir, que distintas políticas socioeducativas, orientadas a reducir las brechas de desigualdad entre alumnos y escuelas en el territorio nacional y al fortalecimiento de trayectorias estudiantiles de inclusión educativa se verán fuertemente afectadas.

Un ejemplo de las mismas es el programa de Escuelas Faro, que prioriza únicamente el segundo ciclo del Nivel Primario y el ciclo básico del Nivel Secundario. Las escuelas participantes deben pasar por un proceso de selección, en el cual se toman en cuenta los resultados de Operativo APRENDER 2016, la vulnerabilidad social<sup>1</sup> y la vulnerabilidad educativa<sup>2</sup>. A partir de aquellos indicadores, se seleccionaron solamente 1.500 escuelas Primarias y 1.500 escuelas Secundarias, en todo el país, considerando a las escuelas con los resultados más bajos de APRENDER a nivel provincial y nacional, y las escuelas adicionalmente consideradas de alta prioridad según los criterios de vulnerabilidad socio-educativa multidimensional. Es aquí, que podemos reconocer cómo se van diluyendo las políticas comunes para todos y se da un refuerzo de los mecanismos selectivos a través de políticas focalizadas, concentradas sobre todo hacia los sectores más afectados de la población.

### **Mirada sobre la relación entre educación - trabajo**

Mientras podemos identificar una preocupación por el desarrollo institucional durante el kirchnerismo, presentando sus políticas y discursos a la proyección de un futuro común nacional, durante el gobierno actual se orienta a fortalecer la gerencia individual y fomenta la adaptabilidad a la incertidumbre, la capacidad de resiliencia y competitividad, rompiendo con el imaginario de un desarrollo conjunto del país.

---

<sup>1</sup> Para definirla se tomaron en cuenta dos indicadores: el porcentaje de alumnos que reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la matrícula de la escuela y el contexto socio-territorial, caracterizado en función del Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) , construido en base al Censo de 2010, considerando información relativa a los materiales y al hacinamiento en la vivienda, al acceso a servicios adecuados de agua y saneamiento, al clima educativo del hogar y a la capacidad económica e inserción laboral de los adultos. (SICE, 2017)

<sup>2</sup> Para definirla se tomaron en cuenta dos indicadores: La Tasa de no asistencia escolar, calculada en base al Censo 2010 y considerando la edad al momento del censo, indica qué proporción de la población de determinada edad no asiste a la educación formal (independientemente del nivel y de la modalidad) y la Sobre-edad: para el nivel primario se consideró el porcentaje de la matrícula con sobreedad simple (un año o más) mientras que para el nivel secundario se consideró el porcentaje de la matrícula con sobreedad avanzada (dos años o más de atraso respecto a la edad teórica del año de estudio). (SICE, 2017)

Durante el primer período, se dio un gran incentivo a la recuperación de la educación técnica, que proponía *“la adquisición de conocimientos orientada a la inserción laboral y a la continuidad de estudios técnicos y profesionales comprometidos con la construcción de la Nación”* (Argentina.Ministerio de educación, 2015: 269). De esta manera, se ponía al sistema educativo como eje del proyecto nacional, para la construcción de un país productivo. A partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (N 26.058) en 2005, se dio el marco legal para poner en vigencia aquellas intenciones, como política de Estado. Junto con la creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional fue posible iniciar más de 7 mil proyectos en casi 2.500 instituciones educativas y financiar la incorporación de maquinaria y materiales para las escuelas técnicas, incorporar nuevos recursos humanos y mejora de las condiciones edilicias (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012). Así, la educación técnica fue concebida como instrumento clave para una sociedad más justa, en un contexto donde se proponía recuperar la producción industrial local como eje del crecimiento económico y la generación de puestos de trabajos a nivel nacional. Así, *“la rama técnica del sistema educativo recuperó su papel protagónico en la estructura que vincula la enseñanza con la producción”* (Argentina.Ministerio de educación, 2015: 271)

Por el contrario, la educación técnica fue otro de los programas que más sufrieron el desfinanciamiento durante la gestión de Cambiemos. Si bien hubo un incremento presupuestario nominal y real entre 2017 y 2018, que se explica por la incorporación de las partidas de educación para jóvenes y adultos y del programa Fines en el presupuesto para educación técnica administrado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), en 2019 se advirtió un notable descenso del presupuesto de este programa. Aquel recorte incumple la Ley de Educación Técnico Profesional anteriormente mencionada, ya que esta ordena que ese fondo debe representar el 0,20% de los ingresos público y en 2019 sólo representan el 0,10 % (UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI Y UNGS, 2018).

Es posible comprender aquel descenso a partir de analizar la orientación hacia el mercado otorgada a la educación a partir del 2015. Aquello se puede identificar en el fuerte vínculo que realizan entre la educación y el trabajo: Se propone un vínculo con perspectiva individualizante donde cada quien tiene que ser responsable de crear su propio trabajo. En aquella línea, en varias declaraciones realizadas por el Ministro de educación Esteban Bullrich (quien asumió su cargo con la llegada de cambiemos al poder hasta el 2017 finalizando con su renuncia), explicita que se debe preparar a los

alumnos no para que consigan trabajo, sino para que generen nuevos trabajos, lo que será el foco de la orientación de la educación. De esta manera, se traspasa la responsabilidad a los alumnos, a su capacidad para generar nuevos puestos, sin revelar el problema estructural del mercado de trabajo, dado que más allá de la educación que se reciba, no está garantizada la oferta laboral. Es decir, opera la doxa meritocrática, que se basa en responsabilizar a los propios individuos por sus trayectorias. Se despolitiza la problemática del empleo en la Argentina y se responsabiliza a cada individuo por sus propios logros, sin tener en cuenta las distintas variables que los atraviesan.

De esta manera, *“en este nuevo marco la escuela es convocada, ya no a enseñar, sino a orientar el aprender a aprender, a motivar la auto realización”* (Grimberg, 2011; 67). Podemos ver la forma en que cambian los objetivos del sistema educativo: Ya no se plantea un avance hacia la igualdad y la transmisión de una moral común, sino que se fomenta la pedagogía de las competencias, que orienta a la creación individual. Así, la escuela no deja de ser un espacio de reproducción de la desigualdad.

### **Conclusiones:**

Al analizar los ejes propuestos, podemos evidenciar de alguna manera cómo se pensaron las desigualdades en cada período y como se buscó o no superarlas, amortiguarlas o simplemente legitimarlas, qué subjetividades y horizontes de futuro se construyeron.

Con la ampliación del financiamiento educativo, en la primera etapa bajo análisis, fue posible disminuir las brechas sociales logrando un mayor ingreso a la escuela de sectores excluidos y una mejora en la oferta educativa a través de la inversión en infraestructura y el aumento de cargos docentes. Así también la centralidad del Estado Nacional en la asignación de recursos permitió una mayor igualdad a nivel nacional durante el período Kirchnerista. Su ampliación permitió también implementar otras políticas educativas con impacto en el trabajo pedagógico, tales como la capacitación docente y la incorporación de nuevas tecnologías.

Así, mientras en aquel período se orientaron las políticas a la reducción de las brechas de desigualdad, implementando políticas y programas destinados a generar una base común, durante el período actual se limitó el papel del Estado nacional en la coordinación de las políticas, se redujo el financiamiento educativo y se generaron programas destinados a la atención de la pobreza extrema, retomando políticas focalizadas que contribuyen a la reproducción de las distancias entre posiciones

sociales. Perdieron centralidad las intervenciones a escala destinadas a fortalecer la enseñanza como condición de garantía del derecho a la educación.

Tal como se evidencia en los debates acerca de la relación entre educación y trabajo, estas orientaciones y recursos expresan un modo de concebir las desigualdades en el marco de un proyecto societal más amplio.

### **Bibliografía:**

- Argentina, Ministerio de Educación (2015). La política educativa nacional 2003-2015. : inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa. Buenos Aires : Ministerio de Educación
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (noviembre de 2012). Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe Final. Informe de Monitoreo y Evaluación. Buenos Aires: CIPPEC.  
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2013/09/Bezem2c-Mezzadra-y-Rivas-Informe-Final-Monitoreo.pdf>
- Bourdieu, P y Passeron, J (1981). La reproducción. Laia, Barcelona.
- Claus, A y Sanchez, B (2019), El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. CIPPEC.  
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf>
- Dubet, F. (2002) El declive de la institución, Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado, Gedisa, Barcelona.
- Dubet, F y Martuccelli, D(1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Barcelona.
- Dussel, I (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/35144705.pdf>
- Fitoussi, J.P y Rosanvallon, P. (1997), La nueva era de las desigualdades, Buenos Aires, Manantial.
- Gluz, N (2006). La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Gluz, N y Rodríguez Moyano (mayo de 2016).“Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: Balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación (1990-2012)”. Buenos Aires
- Gluz, N (2016). “Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar? / Nora Gluz; dirigido por Mirta Goldberg. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca

- Grinberg, S. (2011). “Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral”. En: Cortés Salcedo, R. y Marín Díaz, A. (coords) Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas. Serie Investigación IDEP, Colombia.
- Kessler, G (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013, Buenos, Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, A. (mayo de 2018). Un Sistema Educativo Digital para la Argentina. Documento de Trabajo N°165. Buenos Aires: CIPPEC.  
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf>
- Saraví, G (2015). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. FLACSO, México.
- "El presupuesto educativo entre 2016 y 2019". Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales. OBSERVATORIOS Y EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI Y UNGS. OCTUBRE DE 2018.  
<https://drive.google.com/file/d/1spYylBertWYsn-tSOzqunvwhOaKje8HB/view>
- Ley de Financiamiento Educativo (26.075), 2005  
[http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/ley\\_no\\_26075\\_financiamiento\\_educativo.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_no_26075_financiamiento_educativo.pdf)
- Ministerio de educación, SICE (2017). Caracterización programa Escuelas Faro  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracterizacion\\_de\\_escuelas\\_faro.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracterizacion_de_escuelas_faro.pdf)