



El derecho a la educación en Argentina

¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación
(CADE)

- Argentina. Julio de 2017 -

Este informe se propone aportar una mirada sobre el desarrollo reciente de las políticas educativas en Argentina y sus impactos en el derecho a la educación, a un año y medio de iniciado un nuevo ciclo de gobierno en el país en diciembre de 2015.

Palabras clave: derecho a la educación - políticas educativas – financiamiento educativo

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE)

"El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?"

Buenos Aires, Argentina. Julio de 2017.

<http://derechoseduacion.org.ar/>

secretariado.cade@gmail.com

[Facebook: CADE Argentina](#)

[Twitter: @PrensaCADE](#)

Contenido

Resumen ejecutivo	4
Executive summary	6
Presentación institucional.....	8
Introducción: derecho a la educación y políticas educativas en Argentina.....	12
1. Políticas de contexto: agravamiento de las condiciones sociales de escolarización	14
2. Políticas para los niveles obligatorios	17
a. Nivel Inicial: ampliación de la oferta con baja ejecución	17
b. Nivel Primario: debatir los costos de la ampliación de la jornada.....	20
c. Nivel Secundario: una propuesta de cambio estructural en ciernes	22
3. Políticas para la igualdad y la equidad	26
a. Educación pública: nuevas modalidades de privatización y comercialización	27
b. Educación rural: aprovechar el financiamiento internacional.....	31
c. Educación y memoria: desplazamiento del tema en la agenda	32
d. Educación intercultural bilingüe: políticas provinciales sin apoyo nacional	35
4. Políticas universitarias: tensiones de una demanda en expansión.....	39
5. Políticas de financiamiento: un tema ausente.....	42
6. Políticas docentes	44
a. Formación docente: interrogantes sobre la formación continua.....	44
b. Salarios docentes: estrategia para bajar inflación.....	47
7. Políticas de educación digital	50
a. Conectar Igualdad: déficit creciente en el acceso a equipamiento	51
b. Otras políticas TIC	55
8. Políticas de evaluación: fomentar la competencia entre escuelas	56
a. PISA: explicaciones pendientes sobre una exclusión.....	56
b. Aprender: costos e implicancias de un censo todos los años	57
9. El Ministerio: perfiles funcionariales y políticas educativas.....	61
10. A modo de cierre: presencia del Estado nacional, financiamiento y educación pública.....	66
Bibliografía y documentos	68
Fuentes estadísticas, normativas y periodísticas	70
Siglas	78

Resumen ejecutivo

1. Este informe tiene como **objetivo** analizar el ciclo actual de políticas públicas del sector educativo iniciado en diciembre de 2015 en Argentina, prestando especial atención a sus impactos en la promoción del derecho a la educación. En tal sentido, el informe se enfoca en el análisis de las políticas educativas desarrolladas desde el nivel nacional ya que, en un sistema educativo federal como el argentino, es el Estado nacional el que conduce y articula todo el sistema.
2. Sobre el **contexto social** en el que se desenvuelve el proceso de escolarización en nuestro país, debe apuntarse el negativo impacto que están teniendo algunas decisiones de política económica en las condiciones de vida de la población. La transferencia de ingresos hacia los sectores más concentrados, la tendencia al incremento de la desocupación y la pobreza, así como la pérdida de poder adquisitivo de los ingresos que perciben los segmentos de hogares más vulnerables, agravan la situación social que enmarca las trayectorias educativas de los niños/as y adolescentes.
3. En cuanto a los **niveles de enseñanza obligatorios**, las políticas educativas en curso se proponen expandir la oferta del nivel inicial (a partir de la construcción de jardines de infantes) e incrementar la proporción de escuelas primarias que ofrecen jornada extendida o completa (en articulación con actores comunitarios y con mucho énfasis en actividades deportivas). Para el nivel secundario, la política en curso es menos definida aunque se ha esbozado la vocación de revisar los formatos y la propuesta pedagógica del nivel. Sin embargo, estas tres líneas de políticas no están sostenidas por el financiamiento adecuado para su concreción. Por otra parte, en el caso de la construcción de jardines, se advierte una preocupante sub-ejecución de los recursos asignados en el presupuesto que abre interrogantes sobre las capacidades de gestión.
4. Con relación a la **promoción de la educación pública**, algunos hechos y decisiones recientes parecen ir en el sentido de debilitar el carácter público de la educación y las capacidades estatales para promoverlo. Como referencias pueden mencionarse: (1) la desjerarquización de la docencia que significa la convocatoria de voluntarios ocasional, apresurada o sin formación, para desempeñar actividades educativas en los establecimientos escolares; (2) el mensaje que se envía a las escuelas para que difundan los resultados que sus alumnos obtienen en los operativos de evaluación, fomentando la competencia entre las instituciones y; (3) la pérdida de capacidades estatales que implica el desmantelamiento de la dirección de estadística del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y su posible traspaso de funciones a entes privados externos.
5. Respecto del **sistema universitario**, se advierte que la cantidad de estudiantes siguió creciendo durante el año 2016 y hay indicios de que también lo hizo en el año en curso, algo que podría generar tensiones frente al virtual congelamiento de las plantas docentes universitarias. Otro factor que puede resentir el desarrollo de la calidad de la actividad

académica es la reducción de las vacantes para el ingreso de investigadoresal CONICET, dado que la mitad de estos investigadores desempeñan también funciones docentes en las universidades. Por otra parte, cerca del primer semestre del año, la gestión actual no ha realizado una oferta de recomposición salarial razonable que permita cerrar las paritarias del sector y colaborar para que los docentes universitarios recuperen algo de su salario luego de un año con más de 40% de inflación.

6. El **sector docente** de la educación no universitaria también ha visto menguadas las condiciones para el ejercicio de su profesión. Por una parte, porque en 2017 se advierte un descenso del presupuesto destinado a formación docente que resulta expresivo de la pérdida de presencia del Estado nacional en la capacitación en servicio de maestros, profesores y personal directivo. Por otra parte, por la insistencia de las autoridades del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en no convocar al diálogo paritario tal cual lo establece la normativa vigente. Asimismo, la paritaria de la jurisdicción más grande del país, la provincia de Buenos Aires, ha ofrecido una recomposición salarial que apenas sobrepasa la mitad de la pérdida del poder adquisitivo del salario de sus docentes.

7. Luego de ocho años en los que la **inversión en educación** se sostuvo en Argentina en torno al 6% del Producto Bruto Interno (2009-2016), se abre una etapa en la que el Estado nacional está dando señales hacia la reducción de los recursos destinados a educación. Los fondos asignados a la función educación en el presupuesto nacional del 2017 implican una pérdida de participación del 13%, con respecto al presupuesto del año 2016. Otro rasgo expresivo de esta nueva tendencia es que, en 2017, el Estado nacional volverá a gastar más en servicios de deuda que en educación.

8. **Otros aspectos** que resultan de interés reseñar en este resumen son: el déficit del 50% que se advierte en la provisión de equipo informático a los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria; la pérdida de alcance y jerarquía institucional que se reconoce en el Programa de Educación y Memoria; la derivación de recursos destinados a la construcción de escuelas rurales, para ser utilizados en actividades de evaluación y; la inexistencia de políticas de desarrollo de la modalidad de educación intercultural bilingüe y de primera infancia.

9. **Como cierre**, el informe de la CADE expresa su preocupación tanto por las decisiones oficiales que tienden a debilitar la promoción del derecho a la educación en Argentina como por las dificultades que se advierten en la gestión de las políticas destinadas a la mejora en las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. En parte, este déficit se expresa en la inexistencia de una estrategia de financiamiento para sostener la expansión y las mejoras que requiere nuestro sistema educativo. Pero también, en las dificultades que se evidencian en la gestión que permiten que se ejecuten los recursos asignados. La pérdida de presencia del Estado nacional en la conducción de la política educativa de todo el país, así como algunas señales que avanzan en el sentido de la comercialización y privatización de la educación, son otros aspectos críticos sobre los que es necesario llamar la atención.

Executive summary

1. This report aims to analyse the current cycle of public policies for the education sector started in December 2015 in Argentina, with particular attention to their impact on the promotion of the right to education. In this regard, the report focuses on the analysis of the education policies carried out at the national level (the national government leads and articulates the federal education system).
2. Within the social context in which the process of schooling develops in our country it is necessary to point out the negative impact that some economic policy decisions are having in the life conditions of the population. The income transfer to the more concentrated sectors, increasing unemployment and poverty and the waning of purchasing power of the most vulnerable sectors, are aggravating the social situation that frames the education trajectories of children and youth.
3. In relation to compulsory education, current education policies propose to expand early childhood education (building kindergartens) and to increase the proportion of elementary schools that offer extended or full day classes (with emphasis on sports activities and in articulation with community actors). The actual policy is less well defined for secondary education, although an intention to revise high schools formats and pedagogical proposals has been outlined. However, these three policy lines are not supported by adequate financing for their concretion. By the way, there is a worrying under budget execution regarding the building of kindergartens which opens doubts and questions about the government's management abilities.
4. Regarding to the promotion of public education, some facts and recent decisions seem to be weakening the public character of education and government capacities to promote it. Can be mention as an example: (1) the casual and hurried call for volunteers without training to carry out education activities in schools undermines the role of the teachers and reduces their hierarchy ; (2) the message sent to schools in order to disseminate the students results of evaluation programs assessments, encourages competition among the institutions; and (3) the dismantling of the statistics area of the Ministry of Education and its possible transfer of functions to external private entities reduces the government capacity to handle sensitive information. .
5. In regard with the University system, the number of students continued growing during 2016 and there are signs that it also did so in the current year. This could cause tensions against the virtual freezing of the university teaching staff. The reduction of vacancies for CONICET researchers may as well have a negative impact regarding academic development, being that half of these researchers also have teaching duties in universities. On the other hand the current government management has not yet offer a reasonable wage improvement, ending the first half of the year. This does not collaborate so that university teachers recover some of their salary after a year with more than 40% of inflation.

6. The non-university education teaching sector has also seen decreased their professional conditions. On the one hand, there is a decline in the teachers training budget during 2017, meaning the national government is less involved in teacher training programs. On the other hand, the Ministry of Education and Sports authorities do not promote dialogue to negotiate teachers' working and salary conditions, as laid down in legislation. In addition, in the province of Buenos Aires (the biggest of Argentina) the government has offered a salary improvement that barely exceeds half of the decrease of the teachers' wage purchasing power.

7. After eight years in which the education investment was held in Argentina around 6% of the gross domestic product (2009-2016), a new stage is beginning in which the national government is showing signs of reducing resources for education. The funds allocated to the function of education in the 2017 national budget imply a loss of 13% with respect to the 2016 budget. Another sign of this new trend is that the national government will spend more on debt than in education services in 2017.

8. There are other aspects that are interesting to be outlined in this summary: the 50% deficit in the provision of computer equipment to students entering high school; the loss of scope and institutional hierarchy of the Education and Memory Program; the redirection of resources destined for building rural schools to evaluation activities and; the lack of development of bilingual intercultural education policies.

9. As a final point, the CADE report expresses its concern both by official decisions that tend to undermine the right to education in Argentina as for the difficulties encountered at the management levels that carry out policies aimed to improve teaching and learning conditions. In part because of the lack of a funding strategy to support the expansion and improvements required by our education system. But also, because of the evident difficulties managing the assigned resources. The waning involvement of the government in the management of the education system throughout the country, as well as signs that show an increasing privatization of the education system, are other critical aspects that need to be pointed out.

Presentación institucional

La **CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACION (CADE)**, se crea en 2006 a partir del interés de una serie de organizaciones sociales, estudiantiles, juveniles, de construir un espacio común en defensa del Derecho a la Educación. (www.derechoseducacion.org.ar).

La CADE es una coalición nacional que surge de la articulación entre organizaciones sociales que defienden el cumplimiento de los derechos educativos y la promoción de la justicia social educativa, mediante el desarrollo de acciones articuladas de incidencia en las políticas públicas, de relevamiento normativo y programático de la problemática educativa, y de seguimiento, debate y producción de propuestas, junto a otros actores.

En el ámbito internacional es miembro de la CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación) y miembro de la CME (Campaña Mundial por la Educación).

Dentro de sus objetivos y compromisos está el de realizar estudios, investigaciones, relevamientos, informes, que permitan monitorear el estado de los derechos educativos de la población argentina, tanto para cumplir con sus responsabilidades a nivel nacional, como para ser elevados ante los organismos internacionales que velan por el resguardo de estos derechos.

En esta ocasión, la CADE solicitó a distintos investigadores de diferentes espacios académicos, opiniones e información acerca del estado de la educación argentina y de sus políticas educativas principalmente nacionales en los últimos meses. La recopilación de dicha información constituye este documento que estamos poniendo a disposición de quienes están comprometidos con la cuestión educativa en nuestro país.

Además, este material será de suma utilidad para ser presentado en los espacios internacionales en donde Argentina tiene que rendir cuenta de su compromiso con el objetivo 4 de desarrollo sustentable, en la agenda 2030.

La CADE viene participando de la construcción de la agenda educativa internacional y el seguimiento del cumplimiento de la misma: representantes de CADE estuvieron en el Foro Mundial de Educación en Corea del Sur (2015) en donde se aprobó la Declaración de Incheon que da marco conceptual a la acción concertada de los Estados, las organizaciones sociales y los organismos internacionales, reconociendo que la educación es “un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible”. También participó de la construcción del Marco de Acción y de la Conferencia para el Desarrollo Sostenible en Nueva York (2015), en la que se aprobaron los 17 Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS).

Esta agenda internacional reconoce la integralidad de los Objetivos y la necesidad de avanzar en forma conjunta en ellos. En el Preámbulo, se señala que “los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible:

económica, social y ambiental” ([Naciones Unidas, 2015](#)).

El Objetivo 4° de los ODS es específico sobre educación y compromete a los Estados a **“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**. Las metas aprobadas comprometen a los Estados a:

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces;

4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria;

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria;

4.4 Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento;

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional;

4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética;

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios;

4.8 Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos;

4.9 Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información

y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo;

4.10 Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”.

CADE ha participado activamente también de la Reunión de Ministros de Educación de la Región que se realizó en enero de 2017 en Buenos Aires. En la Declaración Final, las autoridades asumieron nuevamente esta agenda y visión compartida, y señalaron que “conscientes de que el mayor desafío para el progreso socioeconómico en la región es la desigualdad, creemos que el principio rector de la agenda educativa al 2030 debe ser velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”.

En dicha oportunidad, además, los ministros afirmaban que:

“Reconocemos que para lograr particularmente el ODS 4 se requiere con urgencia profundizar los cambios en nuestros países, lo que implica una nueva mirada de la educación, del aprendizaje, de la enseñanza, de las políticas y acciones a realizar, con innovación, integralidad, planificación estratégica y una visión a largo plazo que contextualice las realidades nacionales y locales.

Reconocemos el rol central que desempeñan los docentes y demás profesionales del ámbito educativo para alcanzar una educación de calidad. Nos comprometemos a fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, con atención especial en la planificación contextualizada de las ofertas, la revisión de los contenidos y planes de estudio y la preparación permanente de los formadores, a fin de garantizar propuestas formativas innovadoras que preparen, motiven y empoderen a los docentes y directivos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo 21. Avanzaremos en políticas orientadas a sentar las condiciones adecuadas para que la docencia se transforme en una profesión de excelencia, asegurando la participación de los docentes y otros profesionales de la educación en su diseño, implementación, monitoreo y evaluación.

Fortaleceremos y diversificaremos los mecanismos nacionales de evaluación y monitoreo de la E2030 acordes a la realidad de nuestros países, con atención especial al clima escolar y a la participación activa de la comunidad educativa, para así lograr avances consensuados y rendición de cuentas objetivas a la ciudadanía. Nos comprometemos a hacer uso de los resultados obtenidos por dichas evaluaciones y aplicarlos en las políticas públicas para la mejora de la calidad de la educación, en general, y de los aprendizajes, en particular. Al mismo tiempo, promoveremos

mecanismos de evaluación integrales, que incluyan gradualmente nuevos aprendizajes, procesos y condiciones educativas.

Nos comprometemos a fortalecer y modernizar la institucionalidad y gobernabilidad de los sistemas educativos de nuestros países, de manera que promuevan el buen uso de los recursos y la transparencia, y que fortalezcan la participación de todos los actores involucrados en todos los niveles del sistema educativo. Nos comprometemos a velar por el fortalecimiento de la educación pública de calidad como garantía para la construcción de la democracia y de sociedades más justas y asumimos la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador de la educación. Nos comprometemos a mantener, optimizar y progresivamente incrementar el financiamiento para la educación en nuestros países, de acuerdo al contexto nacional, en línea con los derechos económicos, sociales y culturales de nuestras ciudadanías”.

Este documento que hoy presentamos, no es un documento estático porque la realidad no lo es. Su actualización periódica es necesaria para que el mismo pueda contribuir al seguimiento de las políticas educativas de nuestro país. Pretendemos que sea un material que permita realizarlo con la mayor rigurosidad.

Agradeciendo sinceramente a todos cuantos colaboraron generosamente con esta producción, tenemos la esperanza de que los conocimientos que aquí se comparten, contribuyan efectivamente a profundizar la perspectiva del derecho a la educación en las políticas educativas de nuestro país.

**Comité Nacional
de la Campaña Argentina
por el Derecho a la Educación
(CADE)**

Introducción: derecho a la educación y políticas educativas en Argentina

La ampliación del acceso a la educación es un hecho visible y reconocido en la mayoría de los países del mundo que tiene impacto, desde hace décadas, en el incremento sistemático de los niveles de estudio alcanzados por el conjunto de la población. El fenómeno es, en parte, el resultado de la mayor demanda social de educación por parte de las familias y, en gran medida, resultado de las políticas de universalización de los servicios educativos en el marco de normativas que, en Argentina y en la mayor parte de los países de la región, avanzan en la sanción de la obligatoriedad de los niveles inicial y secundario para garantizar más y mejor educación para todos/as (OREALC-UNESCO, 2013; SITEAL, 2013).

Este movimiento a favor de la ampliación del acceso a la educación ha estado enmarcado en un consenso social extendido sobre la importancia de incrementar los niveles educativos de las poblaciones, consenso que se ha ido plasmando en los acuerdos internacionales y en las legislaciones nacionales. En el plano internacional, la base principal del derecho a la educación proviene de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) que en su artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación. La renovación de la agenda internacional sobre educación se expresó, en las últimas décadas del siglo XX, en la Declaración Mundial de Educación para Todos elaborada en Jomtien (1990), profundizada en Dakar (2000) y ratificada con en el Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea del Sur (2015) ([UNESCO, 2015](#)).

En plano nacional, Argentina plasma el derecho a la educación en sus bases constitucionales desde 1853; lo amplía en la Constitución Nacional de 1994, en sus artículos 14 y 75, incisos 17, 18 y 19. Por su parte, la Ley de Educación Nacional nro. 26.206 sancionada en 2006 (en lo sucesivo, LEN) además de establecer los derechos y garantías y determinar los aspectos estructurales del sistema, el gobierno y las políticas de la educación, contiene una sección completa donde se hace referencia al desarrollo de políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación; la necesidad de asegurar condiciones para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo, además de asignar recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Este marco normativo define, para los gobiernos, nacional y provinciales, la responsabilidad de desarrollar políticas educativas que garanticen el efectivo cumplimiento de estos derechos. En un país federal como la Argentina, la gestión de los sistemas educativos está a cargo de las provincias mientras que el Estado nacional, según la LEN 2006, *fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales*. En función de las desigualdades que históricamente registra el país en cuanto a los recursos con que cuenta cada provincia, la tarea del Estado

nacional se torna fundamental, no sólo para consolidar la unidad nacional, sino también para desarrollar acciones que tiendan a igualar las condiciones de enseñanza en todo el país. En este punto, es necesario recordar cómo, la experiencia de implementación de la reforma educativa iniciada en el año 1991 con la denominada Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (nro. 24.091), puso en marcha una etapa de fragmentación del sistema educativo, debido al modo de desarrollo del federalismo educativo en el que el Estado nacional se desligó de muchos aspectos de la gestión de la educación en las jurisdicciones. Para remediar este déficit de presencia del Estado nacional, fueron diversas las iniciativas de política que se pusieron en marcha en la década del dos mil, con algunos resultados valiosos en cuanto a recomposición del sistema y con otras tantas deudas.

Las políticas educativas nacionales estructuradas desde el Ministerio de Educación y Deportes son las principales coordinadas que orientan el desarrollo actual del sistema educativo en orden a garantizar los derechos que se enumeran en la Constitución Nacional, los Pactos internacionales, la LEN, y demás leyes y resoluciones. Al respecto, la situación de las actuales políticas educativas nacionales vuelve a abrir algunos interrogantes sobre el lugar del Estado nacional en la educación argentina, en particular en las dimensiones del financiamiento y en la conducción de los niveles y modalidades educativas.

Este informe se propone aportar una mirada sobre el desarrollo reciente de las políticas educativas del nivel nacional, a un año y medio de iniciado un nuevo ciclo de gobierno en Argentina en diciembre de 2015. La mirada se propone ser informada, basada en datos de contexto, de gestión, de ejecución presupuestaria y de acciones desarrolladas, en suma, de todas las evidencias disponibles a las que se puede echar mano para ofrecer una imagen de un proceso que está en desarrollo. El reporte inicia revisando algunas políticas de contexto (económico, social, laboral) que hacen al marco en el que se desenvuelven los sistemas educativos, para luego avanzar en el análisis de las políticas relacionadas con los niveles obligatorios de la enseñanza. Continúa con un repaso sobre la actualidad de las políticas para la igualdad y la equidad, así como para aquellas destinadas a la educación superior. El financiamiento de la educación es el tópico siguiente del informe, aun cuando la información sobre recursos, presupuesto y ejecución atraviesa diversas dimensiones del análisis. Políticas dirigidas hacia los docentes y evaluación son los ejes de los siguientes capítulos. En la última sección, el informe avanza sobre algunos aspectos de la estructura y la gestión de la cartera ministerial que están muy relacionados con las políticas analizadas en todo el texto.

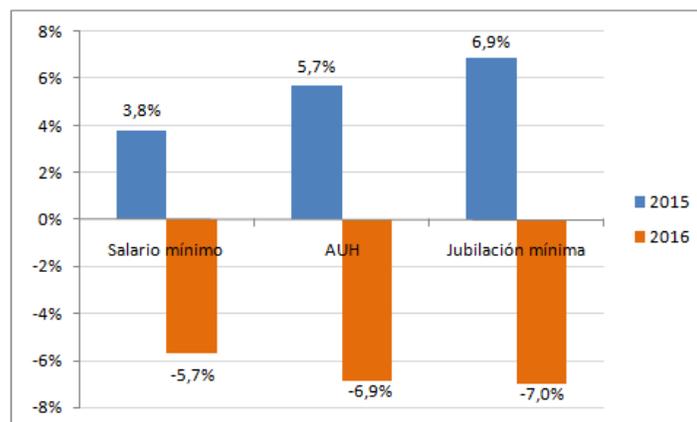
1. Políticas de contexto: agravamiento de las condiciones sociales de escolarización

El contexto de la educación está determinado por un conjunto de condiciones que hacen al proceso de escolarización. Una de las dimensiones más importantes de este contexto son las condiciones materiales de vida de las familias, en particular, lo que hace al trabajo de sus miembros adultos y a otras fuentes que proveen ingresos económicos para los hogares (jubilaciones, asignaciones, becas, etc.). Las políticas públicas pueden promover ciclos virtuosos en términos de empleo y distribución del ingreso en favor de los sectores más postergados lo que, sin duda, tendrá un impacto favorable en el proceso de escolarización de los niños, niñas y adolescentes.

Un primer dato estructural a considerar en este sentido, se relaciona con la distribución del ingreso. Algunas de las políticas económicas adoptadas en el inicio de la gestión de gobierno actual (devaluación, quita o baja de retenciones a las exportaciones, aumento de las tarifas de los servicios públicos, apertura comercial) generaron un proceso de transferencia de ingresos hacia los sectores más concentrados. Como referencia vale tener en cuenta que la participación de los asalariados en el ingreso total cayó del 37,4% al 34,3% entre 2015 y 2016 (Cifra, Abril 2017). Esta tendencia de cambio en la distribución del producto social, está también asociada a lo ocurrido con los ingresos de los sectores que están en la base de la pirámide social. En resumidas cuentas, en el marco de una inflación del 41% en 2016, se advierte una caída significativa de los ingresos reales de: a) el salario mínimo vital y móvil (SMVM) que, luego de crecer el 3,8% en 2015, registró una caída del 5,7% en 2016; b) la Asignación Universal por Hijo, que había registrado una mejora del 5,7% en su poder de compra en 2015, tuvo una marcada contracción en 2016, al descender el 6,9% y; c) la jubilación mínima, que exhibe la misma tendencia aunque con una pérdida mayor de poder adquisitivo: tras haber crecido 6,9% en 2015, en 2016 tuvo una caída real del 7,0% (aun considerando el monto de dinero entregado por única vez y el bono de fin de año, el poder adquisitivo resulta 5,4% menor) (Grafico 1).

Se advierte una caída significativa de la capacidad de compra del salario mínimo vital y móvil, de la Asignación Universal por Hijo y de la jubilación mínima durante el año 2016.

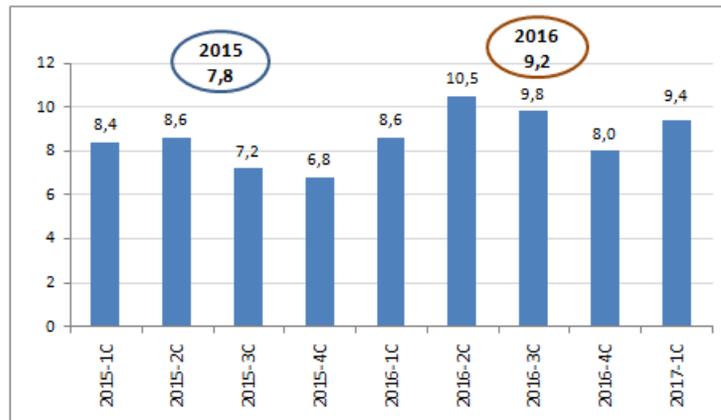
Gráfico 1. Variación del poder adquisitivo del Salario Mínimo Vital y Móvil, de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y de la jubilación mínima en 2015 y en 2016



Fuente: elaboración propia sobre la base de CIFRA (2017)

Un segundo punto a tematizar es que el ciclo de políticas inauguradas a fines del 2015 no ha puesto en el centro de la agenda la generación de empleo. Si bien los indicadores laborales de que se disponen no evidencian, en el plazo transcurrido, un derrumbe de gran magnitud, la tendencia permite advertir el incremento en la desocupación. Debido a las dudas que existen sobre el cálculo de algunos indicadores por parte del INDEC durante la gestión de gobierno anterior, en este análisis comparado se apela a cifras alternativas provenientes del área de estadística de la Ciudad de Buenos Aires ([DGEyC-CABA, 2017](#)), como forma de evidenciar que la mengua laboral es visible, más allá de la fuente utilizada. Dichas cifras indican que el desempleo promedio de los cuatro trimestres de 2015 fue del 7,8%, mientras que el mismo promedio en 2016 arroja una tasa del 9,2%, esto es, una suba de 1,4 puntos porcentuales. Lógicamente, tomar datos de CABA no es la solución ideal por la menor cobertura geográfica, pero parece una buena alternativa, frente a la restricción de datos existente, para tener una referencia estadística que no ha sido cuestionada y porque, en líneas generales y más allá de algunas particularidades sectoriales, la dinámica del empleo en la capital del país obedece mucho más al contexto macroeconómico nacional que a la situación local (Gráfico 2).

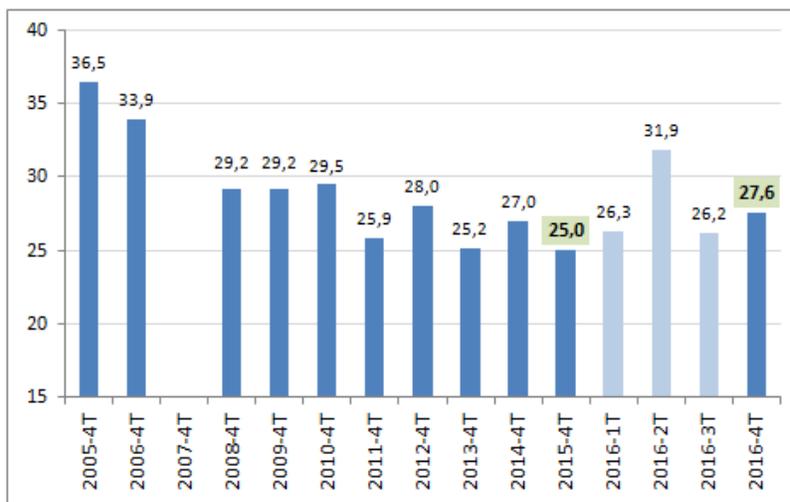
Gráfico 2. Tasa de desocupación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Años 2015 a 2017-1T



Fuente: Elaboración CIFRA a partir de datos DGEyC-GCBA

En cuanto a las condiciones de vida de los hogares definidas por su nivel de ingresos, puede advertirse también un agravamiento de la incidencia de la pobreza. Nuevamente aquí, existe una amplia controversia sobre las cifras debido a que el cálculo de la pobreza por ingresos involucra un índice de inflación cuestionado hasta 2015, con el cual se actualiza el precio de la canasta de bienes que consumen los hogares. Sin embargo, es posible también considerar fuentes alternativas que no hayan sido objetadas. Un reciente informe del [Observatorio de la Deuda Social de la UCA](#) señala que en el período 2010-2016 se advierte un comportamiento relativamente “amesetado” en las tasas de indigencia, un aumento sistemático en las tasas de pobreza desde 2011 hasta 2015, así como un incremento en ambos indicadores entre 2015 y 2016. El informe atribuye este aumento fundamentalmente a lo ocurrido durante el shock económico del primer semestre de 2016. Otra fuente alternativa, es el cálculo a partir de la tasa de incidencia de la pobreza en CABA. Reiteramos que se utiliza esa referencia jurisdiccional no porque sea representativa del país (de hecho no lo es), pero sí porque su evolución marca una tendencia para valorar qué ha cambiado desde 2015 en materia social y laboral. El porcentaje de personas en CABA con insuficiencia de ingresos para acceder a la canasta básica utilizada para medir la pobreza era de 33,9% en el 4to trimestre del año 2006 y cayó (con oscilaciones) hasta 25,0% a fines de 2015. En el 4to trimestre de 2016 este indicador pasó a 27,6%, o sea 2,6 puntos porcentuales más que en el 4to trimestre de 2015. Dicha variación implica el mayor empeoramiento interanual desde que se inicia esta serie en 2005 (Gráfico 3).

Gráfico 3. Porcentaje de personas bajo la línea de pobreza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 2005 a 2016.



Fuente: elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Estadística y Censos, Gobierno de la CABA

Nota. Todas las estimaciones del 4º trimestre corresponden al mes de noviembre. La del 1º trimestre de 2016 corresponde a febrero, la del 2º a mayo y la del 3º a agosto.

Los datos presentados no aspiran a transformarse en un diagnóstico de la situación social del país ni mucho menos. Sí apuntan a poner sobre la mesa algunas cifras testigo que estarían evidenciando una tendencia al agravamiento de la situación social y laboral en el último año y medio, una conclusión que excede la discusión metodológica sobre la tarea del INDEC en la gestión anterior o actual ya que, distintas fuentes alternativas, confirman la tendencia.

2. Políticas para los niveles obligatorios

a. Nivel Inicial: ampliación de la oferta con baja ejecución

En Argentina y en la mayor parte de los países de la región, existe un consenso muy extendido sobre la importancia de la escolarización temprana de los niños/as. Diversos estudios, desde distintos enfoques, han resaltado los impactos positivos de la educación inicial, tanto por la promoción de los derechos de los niños/as que implica, como por los impactos en los trayectos educativos futuros de los estudiantes (OCDE, 2011; Malajovich, 2016). En este marco es que Argentina, ha ido extendiendo su oferta de educación inicial a partir de la sanción de la:

- Obligatoriedad de la sala de 5 años (Ley Federal de Educación de 1993)
- Universalización de servicios educativos para la sala de 4 años (Ley de Educación Nacional de 2006)

- Obligatoriedad de la sala de 4 y universalización de servicios educativos para la sala de 3 años (Ley 27.045 de 2014).

Además, en la actualidad, tiene estado parlamentario y media sanción en el Congreso, un proyecto de ley que se propone establecer la sala de 3 como obligatoria. Por su parte, el ciclo maternal, que contempla la educación de los niños/as desde los 45 días de vida hasta los dos años de edad, forma parte del nivel inicial desde 2006. Por ello, el compromiso de “expandir los servicios de la educación inicial” (LEN 26.206, art. 21, inc. a), obliga tanto a los Estados provinciales como al nacional, a desarrollar políticas para crear nueva oferta de salas para niños/as de cero a dos años de edad.

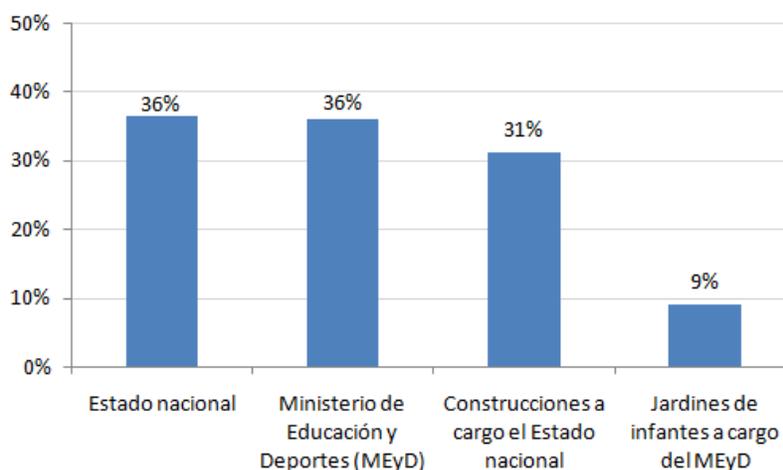
El último dato disponible indica que la tasa de asistencia de los niños/as de 3 a 5 años de edad, era de 76% en los 31 principales aglomerados urbanos del país en el año 2016, un registro estabilizado en los últimos tres años (elaboración propia sobre la base de microdatos EPH-INDEC, 2014-2016). La cifra es más baja en el resto de los territorios del país, en particular en el ámbito rural: en 2010 (último año con información censal para todo el país), la tasa de asistencia de niños/as de 3 a 5 años era de 69% en áreas urbanas y de 53% en áreas rurales (elaboración propia sobre la base de Redatam CNPHV, 2010). Sobre los niños de cero a dos años es más difícil estimar con precisión la cobertura. Sin embargo, vale consignar que el ciclo maternal tenía sólo 101 mil matriculados en 2015, frente a una población proyectada de ese grupo de edad de casi 2,3 millones de niños/a (menos de 5% de cobertura).

Hacia el mes junio, sólo ha sido ejecutado el 9% del total presupuestado para construcción o refacción de jardines de infantes.

La actual gestión ha enfocado su política para el nivel inicial en la provisión de oferta, esto es, en la construcción o refacción de jardines de infantes o de salas. Tanto los anuncios oficiales como el presupuesto aprobado para el año en curso, destacan la construcción o ampliación de jardines de infantes por un total de \$ 5.592 millones de pesos, una cifra significativa, equivalente al 3,5% de todo lo presupuestado por el Estado nacional para “educación y cultura” en 2017 (\$ 160.000 millones). Sin embargo, hasta la primera semana del mes junio (cerca de la mitad del año), se informa que han sido ejecutados \$ 506 millones de pesos, sólo el 9% del total presupuestado para jardines, la más baja ejecución de las 19 partidas del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. El dato contrasta marcadamente con los niveles de ejecución que se advierten en otras áreas ya que, la ejecución global del presupuesto del Estado Nacional, para la misma fecha, es de 46% y la ejecución global del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, de 36%. Incluso, para el conjunto de las obras del Estado nacional que implican construcciones, un tipo de inversión de capital de una naturaleza

comparable con la construcción de jardines, se advierte una ejecución del 31%, cifra bastante más baja que el total nacional, pero muy superior a la de los jardines (Gráfico 4). Otro dato significativo es que, del total de 268 jardines que tienen obra prevista en el presupuesto 2017, 215, es decir un 80% del total, no registran aún ejecución presupuestaria alguna.

Gráfico 4. Porcentaje de ejecución presupuestaria del Estado nacional al 07/06/2017 para diferentes partidas presupuestarias



Fuente: elaboración propia sobre la base de set de datos sobre ejecución presupuestaria, Sec. de Hacienda.

Nota: el análisis de la ejecución presupuestaria se realiza considerando el criterio de lo devengado.

En cuanto a la obligatoriedad de la sala de 3, la iniciativa parlamentaria del oficialismo [recibió media sanción en la Cámara de Diputados](#) el día 16 de noviembre de 2016. El proyecto, con número de expediente 0013-PE-2016, fue girado a Senadores con la expectativa de ser tratado antes de fin del año pasado, lo que no se concretó. En 2017, el proyecto no ha sido puesto en la agenda de la Cámara Alta al mes de mayo.

Por otra parte, llama poderosamente la atención la total ausencia que tiene la primera infancia, esto es, el ciclo maternal de la educación inicial, en el actual ciclo de políticas educativas. Esto implica considerar que el derecho a la educación comienza a los 3 o 4 años y no en la primera infancia, asumiendo que, hasta esa edad, sólo las políticas de salud o desarrollo social deben atender a los niños/as. Al respecto, vale señalar que en el sistema municipal de la Ciudad de Buenos Aires existen algunos Jardines Maternales, no más de dos por distrito escolar, que resultan claramente insuficientes para responder a la demanda de las familias. En algunas provincias, directamente no existen. Que el Estado nacional invisibilize a la Primera Infancia en sus políticas educativas, atenta, no sólo contra la Ley de Educación Nacional sino contra la Convención Sobre los Derechos del Niño/a que Argentina ha suscripto.

Por otra parte, a comienzos del año 2017, y como ha ocurrido con otras áreas neurálgicas de la

conducción nacional de la política educativa como son las modalidades, la Dirección de Nivel Inicial perdió jerarquía institucional dentro de la estructura del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Todo el equipo de trabajo de esa Dirección encargada de coordinar y articular las políticas para el nivel junto a las 24 jurisdicciones del país, fue reducido a una “función” dentro de la [Red Federal de Mejora de los Aprendizajes](#). Esto significa que la conducción de la educación inicial en Argentina deja de estar centralizada en una dependencia específica del Ministerio nacional para ser negociada con las jurisdicciones en una mesa federal ([Fue la pluma, 18/02/2017](#)).

No hay otras definiciones institucionales o pedagógicas sobre el nivel inicial divulgadas por la cartera educativa nacional. Tampoco el [Plan “Argentina Enseña y Aprende”](#), el marco de políticas más amplio elaborado por la gestión actual y aprobado por el Consejo Federal de Educación, contiene referencias específicas para el nivel.

b. Nivel Primario: debatir los costos de la ampliación de la jornada

El primario es el nivel de enseñanza más extendido del sistema educativo con 22 mil escuelas y 4,8 millones de alumnos, cerca del 40% de todos los alumnos del país. Es también el área del sistema que exhibe los mayores valores de cobertura, con una tasa de asistencia del orden del 99% desde hace algunos años.

No se ha dado a conocer información oficial con el costeo para la extensión de la jornada escolar, el obstáculo quizás más complejo a superar de acuerdo a la importante inversión de capital y corriente que es necesario realizar para cumplir con la normativa vigente.

El eje de la actual gestión educativa para el nivel es la ampliación de la jornada escolar. En el marco de lo mandatado por la LEN 2006 en su artículo nro. 28 (*Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley*), las políticas en curso han enunciado la importancia de ampliar el tiempo escolar y han comenzado a articular una estrategia territorial con las jurisdicciones provinciales, y con algunos municipios seleccionados ([Télam, 26/08/2016](#)), para implementar la jornada extendida en el nivel primario y también en el secundario.

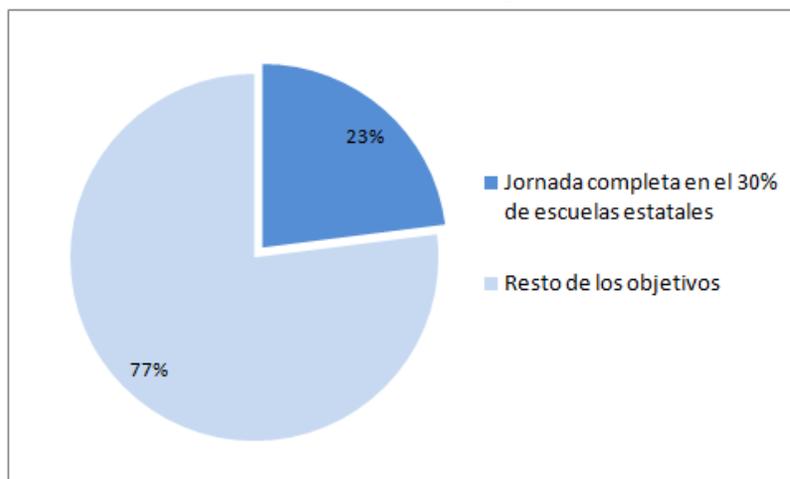
El último dato disponible indica que, en el año 2015, el 22% de las escuelas primarias de Argentina (estatales y privadas) ofrecían jornada extendida o completa (*extendida* significa que el día escolar dura más que las cuatro horas de la jornada *simple* pero menos que la *completa* de siete u ocho horas diarias). Además del indicador que refiere a las escuelas, se utiliza también otro para mensurar la cobertura que es el de alumnos: hacia el año 2015, el 14% de los alumnos asistía a escuelas de jornada extendida o completa.

Como se advierte, la situación dista de la meta del 100% de cobertura que se desprende del artículo 28 de la LEN, más allá de que se advierten avances en los años previos. Al respecto, vale consignar que ambos indicadores (escuelas y alumnos) evidencian avances entre 2009 y 2015: 11 puntos en la cobertura de escuelas (11% a 22%) y 6 puntos en la de alumnos (8% a 14%). Además, se observa que, tanto en el indicador de escuelas como en el de alumnos, el ritmo de avance en la cobertura se intensifica en los últimos años de estaserie (Anuarios estadísticos DiNIEE).

En el período correspondiente a la actual gestión, se advierte que, desde una implementación inicial de la jornada extendida en las jurisdicciones muy enfocada en la expansión del tiempo escolar en base a actividades deportivas, ([La Gaceta, 15/01/2016](#); [Agencia de Noticias San Luis, 05/03/2016](#)), la iniciativa posterior se fue enriqueciendo a partir de incorporar en su diseño a actividades artísticas, científicas, tecnológicas y sociales. (“[Lineamientos Pedagógicos...](#)”). Se trata de un cambio de enfoque pertinente en los términos que la LEN plantea la extensión de la jornada, con el objetivo de cumplir un amplio y complejo abanico de propósitos educativos para el nivel primario que están enunciados en el artículo nro. 27.

El documento “Lineamientos...” desarrolla un sucinto diagnóstico del estado de situación de la extensión de la jornada en el que se revisan algunas características y obstáculos. Entre los relacionados con los recursos, se mencionan las limitaciones de infraestructura para hacer frente al mayor tiempo escolar. Nada se dice sobre las horas o cargos docentes que son necesarios para atender el mayor tiempo de educación de los alumnos. Tampoco se ha dado a conocer información oficial con el costeo para la extensión de la jornada (estimación de costos financieros para alcanzar ciertas metas), el obstáculo quizás más complejo a superar de acuerdo a la importante inversión de capital (infraestructura) y corriente (cargos docentes, comedor, materiales pedagógicos) que requiere el proyecto. Un [informe producido por Alejandro Morduchowicz](#) y publicado por UNIPE en 2011, indicaba que en la provincia de Buenos Aires, alcanzar todas las metas que se desprende de su ley de educación, implicaba invertir 1 punto más del PBI sólo para esa provincia y que, un cuarto de toda esa inversión adicional, correspondía a la implementación de la jornada completa. Un trabajo más reciente de [Malena Acuña publicado por el CIPPEC](#) en 2015, apuntaba costos para el total nacional pero sólo para la jornada extendida, especificando estimaciones para distintas metas (mínima, media y máxima). Según este estudio, sólo alcanzar el 30% de los alumnos cubiertos (mitad por jornada extendida y mitad por jornada completa), implica invertir unos \$50 mil millones de pesos adicionales (a valores de 2014) entre los años 2016 y 2019. Este monto adicional de inversión es el equivalente a toda la inversión educativa del gobierno nacional de ese año 2014. Otro cálculo realizado por este estudio, en el que se costean diversas metas prioritarias para la política educativa, indica que alcanzar jornada completa, sólo para el 30% de los alumnos de escuelas estatales, insumiría la cuarta parte de todos los recursos adicionales que se deberían invertir para alcanzar las diez metas prioritarias de la educación argentina (Gráfico 5).

Gráfico 5. Participación del costo adicional de la jornada completa para el 30% de escuelas estatales, en el total de costos de los objetivos prioritarios de la educación



Fuente: elaboración propia sobre la base de Acuña-CIPPEC (2015).

Como se advierte, y más allá de la complejidad que implica la transformación del proyecto pedagógico de las escuelas que amplían su tiempo escolar, la decisión clave para avanzar en el cumplimiento de LEN, en cuanto a jornada escolar, tienen que ver con el financiamiento, un tema que la gestión actual no ha puesto todavía sobre la mesa de discusión, ni siquiera en el ante-proyecto de ley del plan decenal de educación conocido como Plan Maestr@.

c. Nivel Secundario: una propuesta de cambio estructural en ciernes

En el año 2016, la obligatoriedad del nivel secundario cumplió diez años. Luego de que en 1993, la Ley Federal de Educación definiera como obligatoria a la EGB3 o ciclo básico de la actual secundaria, en 2006, la Ley de Educación Nacional extendió a todo el nivel el carácter de obligatorio. Esta decisión otorgó un marco más amplio y sólido a procesos que ya estaban en desarrollo respecto de la ampliación de la oferta y el acceso al nivel. También, implicó para los Estados (nacional y provinciales), un más alto nivel de compromiso institucional y financiero, al obligarlos a ampliar la oferta y a promover políticas de acceso efectivo al nivel para todos/as los/as adolescentes, jóvenes y también adultos del país (porque la obligatoriedad no tiene un “techo de edad”, aun cuando puedan reconocerse prioridades en su desarrollo). Por otra parte, actualizó los debates respecto de las transformaciones cualitativas que requiere una rama del sistema educativo que modificó poco su formato y propuesta pedagógica en sus más de cien años de historia en nuestro país.

La gestión educativa iniciada en 2015 tuvo una política menos definida para el nivel secundario, en comparación con la que tuvo su *propuesta* de construcción de jardines para el nivel inicial y de ampliación de jornada escolar en el nivel primario. Además, el diagnóstico sobre el nivel que fue desbrozando la actual gestión, enfatizó algunos indicadores expresivos

de los problemas de egreso y aprendizajes ([La Nación, 13/04/2016](#); [Perfil, 01/07/2016](#)), dejando relativamente al margen, las referencias a la propuesta pedagógica o la estructura institucional de las escuelas.

Tanto la Declaración de Purmamarca (febrero 2016) como el Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021 (agosto 2016), abordaron los problemas del nivel en esta misma clave tematizada en los medios de comunicación, respecto de la cuantificación de déficits en el egreso y los aprendizajes. En el borrador de proyecto de ley difundido en marzo de 2017 con el nombre de Plan Maestr@, la gestión avanzó un poco más en un diagnóstico cualitativo sobre el nivel, tematizando la oferta institucional, la estructuras organizativas y los formatos. Lo hizo en la página 9 del documento, a propósito de la fundamentación del Plan, haciendo suyo, de modo literal, un diagnóstico realizado en 2010 por la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina en el documento [Bases para un plan decenal de educación](#). Además de retomar aquel diagnóstico, el documento del Plan Maestro menciona que la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes, coordinada desde el Palacio Sarmiento, se encontraba desarrollando una propuesta de nuevo modelo de escuela secundaria.

Recientemente, en uno de los encuentros de la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes, el Ministerio de Educación y Deportes, se presentó una serie de materiales e informes con más detalles sobre la propuesta de Nueva Escuela Secundaria que se impulsaría desde la actual gestión: enseñanza más personalizada, trabajo interdisciplinario y no por materias, aulas multigrado, acreditación de saberes, más profesores por cargo (contra la idea del “docente taxi”), son las ideas que están en el eje de esta propuesta. En una serie de notas de prensa publicadas en el matutino Clarín durante el mes de junio ([05/06/2017](#); [19/06/2017](#); [20/06/2017](#)) estas iniciativas tomaron mayor estado público. La crónica también reseña la experiencia que se está desarrollando en la provincia de Río Negro en 93 de sus 294 escuelas secundarias, con un modelo de secundaria en línea con los criterios indicados y con un incremento de inversión de 35% para financiar la nueva propuesta del nivel.

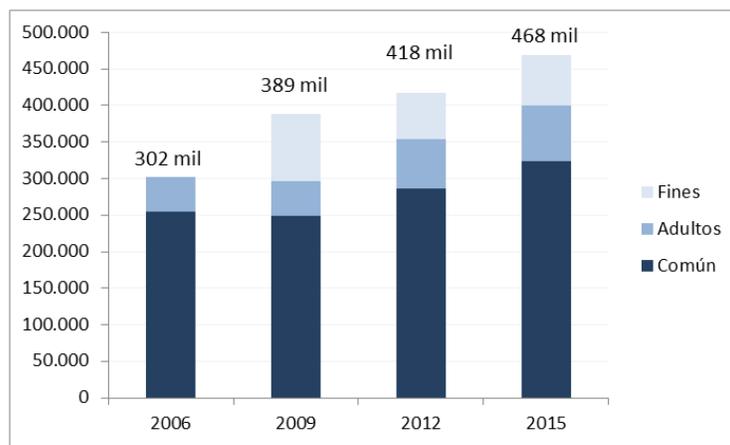
Como se detalló, hasta el momento las políticas para la escuela secundaria desde el nivel nacional, no han avanzado, en líneas generales, más que en algunas propuestas que están

Es importante hacer visible la mejora en algunos logros educativos como la graduación en secundaria, para que se pueda advertir cómo, la mayor inversión educativa que fue posible realizar gracias a los impuestos, tuvo algunos efectos concretos en la educación. Esta es condición de posibilidad para seguir incrementando la inversión educativa.

comenzando a conocerse. Una excepción es el Programa Asistiré, una iniciativa que se propone *ayudar los los/as chicos/as en situación de vulnerabilidad para finalizar la escuela secundaria*. Este programa, creado oficialmente en mayo de 2017 ([Res.2017-2407 APN- ME](#)) se implementa a partir de *campañas de relevamiento de jóvenes de entre 12 y 20 años que no están escolarizados*, involucrando a otros organismos estatales (ANSES, otras carteras ministeriales) y organizaciones de la sociedad civil. Se trata de una iniciativa con fuerte anclaje en [partidos del Conurbano bonaerense y zonas aledañas](#), y en relación directa con intendentes de esos territorios ([Radio Provincia, 27/04/2107](#); [El Intransigente, 04/05/2017](#); [El Día, 21/06/2017](#)). Existen también otras iniciativas puntuales como *Escuelas del futuro*, *La escuela sale del aula* o *Secundarias mediadas por TIC*, pero con alcances limitados y, en algunos casos, con un bajo nivel de implementación.

En cuanto a los insatisfactorios niveles de egreso que marcan la realidad del nivel secundario, es importante también visibilizar algunos cambios que se advierten en los indicadores a partir de la sanción de la obligatoriedad completa del nivel en 2006. Al respecto, se advierte un incremento de 11 puntos en la tasa de egreso que pasó del 34% en 2006 al 45% en 2014 ([DiNIECE, 2015](#), pág. 24; [DiNIEE, 2016](#), pág. 11). El mismo cambio en el fenómeno se advierte cuando se analiza la evolución en la cantidad absoluta de egresados, tanto de la educación secundaria común, como de la modalidad permanente para jóvenes y adultos o de iniciativas de terminalidad como el Plan Fines, con un incremento del 55% en la cantidad de egresados, desde 302 mil en 2006 a 468 mil en 2015 (Gráfico 6).

Gráfico 6. Cantidad de egresados de la educación secundaria. Común, Adultos y Fines. Total País. Años 2006, 2009, 2012 y 2015

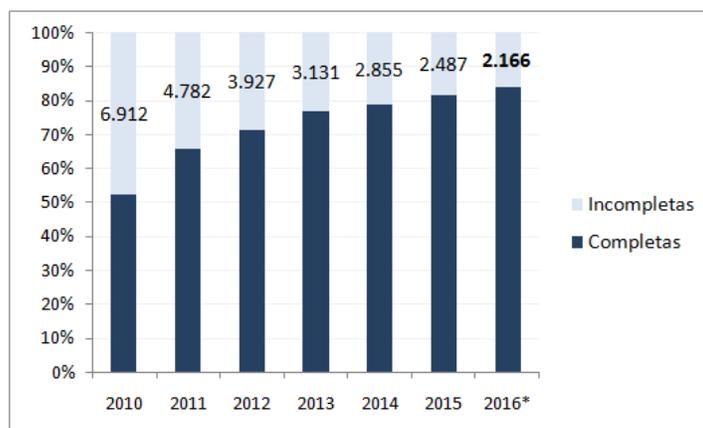


Fuente: elaboración propia sobre la base de Anuarios estadísticos [DiNIECE](#) y [DiNIEE](#).

Aun cuando las cifras estén muy lejos de lo esperado, es importante hacer visible esta información frente a la sociedad, para que se pueda advertir cómo, la mayor inversión educativa que fue posible realizar gracias a los impuestos, tuvo algunos efectos concretos en la

educación. Esta es condición de posibilidad para seguir incrementando la inversión educativa, algo que resulta necesario para hacer frente a algunos desafíos que tiene por delante el nivel. Al respecto, es necesario remarcar la mayor inversión que requerirá la propuesta de escuela secundaria que está siendo discutida en el seno del Consejo Federal de Educación. En el caso de Río Negro, el cambio en algunos aspectos estructurales del nivel (más docentes por cargo, horas institucionales para los docentes), ha implicado un incremento de hasta un 35% en la inversión que la jurisdicción realiza en el nivel secundario. En segundo lugar, los datos sobre la estructura académica de las escuelas secundarias en 2016, indican que todavía más de 2.100 unidades de servicio ofrecían sólo un ciclo del nivel (básico u orientado) como resabio aún no resuelto de la estructura de EGB3 y Polimodal que fragmentara la escuela secundaria en el pasado, introduciendo obstáculos para la continuidad en las trayectorias de los estudiantes (Gráfico 7). Seguir avanzando en la conformación de “secundarias completas” en todo el país implicará también una mayor inversión destinada a infraestructura y equipamiento.

Gráfico 7. Cantidad de escuelas secundarias “completas” e “incompletas” (sólo ciclo básico u orientado). Educación Común. Total País. Años 2010 a 2016



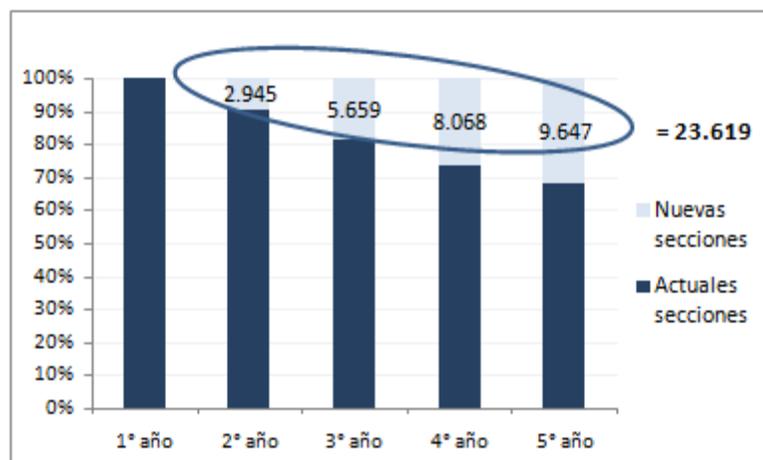
Fuente: elaboración propia sobre la base de Anuarios estadísticos [DiNIECE](#) y [DiNIEE](#).

*Nota: el dato del 2016 es una estimación que surge de proyectar el ritmo de avance del indicador en el período 2014-2015.

Por último, pero quizás lo más importante: en la medida en que se proyecta una mejora en las trayectorias de los estudiantes debido al descenso de la repitencia y del abandono, será necesario incrementar la cantidad de aulas y cargos docentes destinados a atender un volumen creciente de estudiantes que accederá al ciclo orientado. Para dar una idea de la magnitud que puede tener este fenómeno, téngase en cuenta que hoy, el primer año de la secundaria de nuestro país, está conformado por unas 30 mil secciones o grupos de alumnos y que, en el último año del nivel, las secciones descienden hasta unas 20 mil. En una situación óptima, en la que todos los chicos/as lleguen al último año, deberían incrementarse en 23 mil la cantidad de secciones de secundaria del país para atender la nueva demanda de estudiantes, lo que significa más aulas y más cargos docentes (Gráfico 8). Seguramente, la mejora en las

trayectorias traerá aparejada una mejora también en la eficiencia de la inversión debido a los menores niveles de repitencia; pero este ahorro será poco significativo frente al volumen de recursos adicionales que será necesario invertir cuando la mayoría de los adolescentes del país comience a alcanzar los peldaños superiores del nivel.

Gráfico 8. Secciones actuales en cada uno de los años de estudio de secundaria y nuevas secciones que habría si todos los estudiantes llegaran al último año. Total País. Estimación base año 2015.



Fuente: elaboración propia sobre la base de Anuario estadístico 2015, DiNIEE.

Nota: la estimación realizada sobre la necesidad de crear nuevas secciones frente a las mejoras en las trayectorias, corresponde a un escenario de máxima que también tiene en cuenta el incremento del acceso al nivel que vendría a compensar el descenso de alumnos del ciclo básico, producto del descenso de la repitencia.

Implementar cambios profundos en la secundaria requiere de todo tipo de recursos, cualitativos y cuantitativos, administrativos y pedagógicos, simbólicos y materiales. Es seguro que el cambio que se desea para el nivel no será fácil porque será necesario, no sólo construir las propuestas pedagógicas pertinentes, sino también, vencer la resistencia de concepciones y prácticas que tienen una larga historia e inercia, dentro y fuera del sistema educativo. Lo que sí es seguro, es que sin un incremento significativo de la inversión educativa, no habrá transformación posible del secundario en nuestro país.

3. Políticas para la igualdad y la equidad

En esta sección se presenta e interpreta información relacionada con cuatro temas que refieren a la promoción de la igualdad y la equidad en el sistema a partir de las políticas educativas. Sabemos que hay muchos otros elementos que deberían contemplarse aquí. Sin embargo, las limitaciones en la información disponible, hacen que seleccionemos la cuestión de la educación pública, la educación rural, las políticas de memoria y la educación intercultural bilingüe.

a. Educación pública: nuevas modalidades de privatización y comercialización

Un reciente [informe de la Universidad Autónoma de Barcelona](#) (Verger y otros, 2017) analiza las tendencias de la privatización de la educación en América Latina. Al describir el avance del fenómeno en la región, detalla distintas modalidades a través de las que los negocios avanzan sobre los sistemas educativos. El reporte alerta sobre formas múltiples y novedosas de mercantilización y comercialización de la educación que se vienen desarrollando de modo acelerado y que no son tematizadas en los debates públicos que se suelen centrar, en nuestro país, en el crecimiento de porcentaje de chicos/as que asiste a escuelas privadas o en las

Hasta 2015 se advierten tendencias contradictorias: por un lado, un incremento del porcentaje de matrícula en escuelas privadas; por otro, un descenso de la participación presupuestaria de las transferencias a las escuelas privadas.

subvenciones estatales transferidas a la educación privada. Algunas de aquellas modalidades menos conocidas de privatización, son: a) la contratación externa de servicios periféricos o directamente de escuelas; b) los distintos esquemas de alianzas público-privadas en educación; c) las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas; d) los incentivos financieros o salariales sujetos a desempeño de escuelas, directivos o maestros y; e) las diversas iniciativas basadas en la lógica de la gestión empresarial ancladas en los lineamientos del programa de reformas del sector público conocido como “nueva gestión pública”. La heterogeneidad de caminos que ha tomado el fenómeno, concluye el informe, ha vuelto obsoleta la distinción dicotómica entre escuelas de gestión estatal y gestión privada para analizar el fenómeno de la privatización.

Respecto de las formas clásicas de desarrollo de la privatización en nuestro país, aún no se han difundido datos a nivel nacional sobre la participación de la matrícula de educación privada ni de las transferencias a las escuelas de este sector en la gestión actual (2016 y 2017). Sobre la participación relativa de estudiantes de escuelas privadas, las estimaciones que surgen de la EPH-INDEC para el año 2016 no evidencian variaciones en el fenómeno en la comparación ajustada¹ contra los años previos. Por otra parte, es razonable pensar que en un año de fuerte

¹ A comienzos del año 2016, la nueva conducción del INDEC introdujo cambios metodológicos en la Encuesta Permanente de Hogares. Uno de ellos, quizás el principal, fue la modificación de las ponderaciones o expansores de los casos que integran la muestra final de personas y hogares, incrementando la participación relativa de los casos de los aglomerados del Interior del país y modificando levemente la composición de la población por grandes grupos de edad. En función de ello, y para volver comparables las estimaciones interanuales, el procesamiento de los datos de este informe que involucran a los microdatos de la EPH, se realizó luego de ajustar los ponderadores de los años 2015 y anteriores, a partir de los criterios utilizados desde 2016.

recesión económica como fue el año pasado (el PBI cayó 2,3%), no había condiciones económicas en las familias para que creciera la demanda de educación privada. Además, vale aclarar que, para todo el período previo desde la salida de la crisis de 2001 y hasta el año 2015, se advierten tendencias opuestas en las variables mencionadas: por un lado, un incremento sistemático (aunque concentrado en los años 2003-2009) de la participación de la matrícula de escuelas privadas sobre el total, desde 25% a 29% ([CTERA, 2016](#)); por otro, un descenso también sistemático de la participación de las transferencias a las escuelas privadas dentro de los presupuestos educativos, desde el 14% al 12% ([CGECSE, 2015](#)).

En cuanto a las formas novedosas o recientes de avance de los intereses privados y los negocios sobre la educación, se han registrado tres fenómenos sobre los que es necesario llamar la atención:

- Alianzas público-privadas que desjerarquizan la docencia

Desde el año 2011, el Gobierno de la CABA implementa un programa en el que un “co-docente” participa en la enseñanza en las aulas junto al docente frente a curso. Los co-docentes son jóvenes *talentosos* que asisten a una breve capacitación docente organizada por la organización no gubernamental [Enseñá x Argentina](#) (ExA), para luego sumarse a la enseñanza en las aulas, [cobrando un tercio del sueldo de un docente](#). La iniciativa es parte de un proyecto global iniciado en la década del noventa en Estados Unidos (“Teach for America”, TFA) con el espíritu de mejorar la educación a partir de la participación de jóvenes líderes como voluntarios en la enseñanza. Este programa comenzó a implementarse también en otras provincias, como por ejemplo, la de Jujuy.

Otra referencia similar de voluntariado en el corazón del sistema educativo, se desarrolló recientemente a partir de que la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, convocara a voluntarios para reemplazar a los docentes que adhirieran a las huelgas. Sesenta mil voluntarios era el número que se esperaba convocar para romper el paro docente a partir de ubicar en las escuelas a personas que garantizaran el servicio “educativo” ([Clarín, 28/02/17](#); [El Cronista. 02/03/17](#)).

Las iniciativas mencionadas no corresponden al nivel nacional de la política educativa, sino a las tres jurisdicciones más importantes gobernadas por el

Aquello que aparece como un uso irresponsable del voluntariado, puede también ser entendido como una desatención del Estado de funciones clave en el sistema educativo, creando un vacío para la intervención de los privados.

oficialismo. Además, la experiencia de ExA se inició en CABA durante la gestión del actual Ministro de Educación y Deportes de la Nación, E. Bullrich, como ministro de educación en esa jurisdicción. Son antecedentes de un modelo que la citada investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, ubica entre las alianzas público-privadas a favor de la privatización de la educación.

- Lógicas de mercado para mejorar el desempeño de las escuelas

La evaluación de estudiantes denominada Aprender, se aplicó en 2016 con carácter censal (a todas las escuelas y no sólo a una muestra), con el anuncio de que se realizará, de este mismo modo, todos los años. La modalidad censal acarrea costos presupuestarios muy importantes, debido a que se debe llegar a todas las escuelas del país con la logística de la prueba, frente a la alternativa de hacer una muestra representativa, mucho más fácilmente controlable, económica y que también permite remitir recomendaciones pedagógicas a cada escuela, teniendo en cuenta que el tipo de dificultades de aprendizaje tienden a ser similares en diversas instituciones. Hasta el 2016, las evaluaciones nacionales (denominadas ONE) se

Cuando se alienta a los directores a difundir los resultados de su escuela en las pruebas, se está promoviendo la competencia entre instituciones educativas, reforzando la lógica del mercado al interior del sistema educativo.

realizaban, como la prueba PISA, cada tres años, bajo el supuesto de que los procesos de mejora de los aprendizajes son lentos y no se modifican entre dos años consecutivos. Realizar evaluaciones censales y hacerlo todos los años, no tendría como objetivo principal generar insumos para diseñar mejoras en los procesos de enseñanza desde el sistema y las escuelas sino que, por el contrario, ese tipo de información se utilizaría para comparar y rankear a las escuelas con datos actualizados todos los años. Un uso posible de esta modalidad de evaluación anual y censal es dar señales a los usuarios (padres) respecto de la “calidad educativa” de cada escuela de acuerdo a su puntaje en las pruebas, para que cada uno pueda elegir la “mejor escuela”, repitiendo el modo en que los consumidores, según un enfoque neoclásico, toman decisiones en los

mercados en función del precio y otras señales relacionadas con los productos. Cuando, desde los más altos niveles de la conducción educativa, se alienta a los directores a difundir los resultados de su escuela en las pruebas ([La Nación, 02/06/2017](#)), violando la Ley de Educación Nacional (nro. 26.206, artículo 97), lo que se está haciendo es promover la competencia entre escuelas, reforzando la lógica del mercado al interior del sistema educativo. En cuanto a esta modalidad censal de desarrollo de las evaluaciones, el investigador brasileño Luiz Carlos de Freitas ofrece una visión muy clara sobre sus sentidos y consecuencias, que vale la pena compartir de manera textual:

“el deseo de hacer evaluaciones censales en gran escala es impulsada por las políticas de responsabilización, que quieren probar y castigar a las escuelas y sus profesionales. Internalizan la competencia en las escuelas y adhieren a las teorías de la organización empresarial. Se niegan a la evaluación por muestreo porque ésta no cumple con el objetivo de controlar a las escuelas. Es por eso que se han usado equivocadamente las evaluaciones censales en gran escala. La mejora de la calidad de las escuelas no debe ser un proceso impuesto desde el exterior, a través de la presión de evaluaciones censales, sino más bien, debe ser un proceso de movilización desde dentro de las fuerzas positivas de la escuela para la construcción de su calidad” ([CLADE, 2016](#)).

- **Contratación de terceros para difundir información pública**

Durante el mes de agosto de 2016, se desarrollaron diversas denuncias por parte de especialistas en educación, legisladores nacionales y trabajadores del propio Ministerio, referidas a irregularidades acontecidas en la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE), el área encargada de compilar, sistematizar y difundir las estadísticas del sistema educativo ([Conversaciones necesarias, 07/08/2016](#); [Página 12, 16/08/16](#)). Las denuncias tematizaban el traslado de los servidores con las estadísticas federales de educación a emplazamientos externos al Ministerio, sin condiciones de preservación y seguridad; el desplazamiento de los informáticos y programadores de esa Dirección que administraban las bases con los datos educativos; además de denunciar los despidos y rescisiones de contratos de personal técnico y profesional que dejaron a la dirección con la mitad del personal que tenía y menguada en cuanto a sus capacidades y funciones.

Algunos meses después de ese proceso denunciado como *vaciamiento y desmantelamiento* por parte de algunas voces, se anunció en la Casa Rosada, la firma de un convenio entre el titular de la cartera educativa, E. Bullrich, y algunos empresarios y especialistas en educación, para crear un Observatorio de la Educación ([La Nación, 24/05/2017](#); [Perfil, 26/05/2017](#)). Sobre el proyecto, existe aún muy poca información, no más que la que han difundido algunos medios de prensa, noticiando la firma de un convenio. Sin embargo, de la lectura de las notas de prensa se desprende que este Observatorio, integrado por fundaciones empresarias y especialistas de universidades privadas de Buenos Aires, podría comenzar a asumir una importante función estatal como es la de sistematizar y dar difusión a los datos e indicadores que permiten conocer la situación del sistema educativo. La firma de este convenio fue casi simultánea con la publicación de la Decisión Administrativa nro. 435/2017, por parte de la Jefatura de Gabinete ([Boletín Oficial, 23/06/2017](#)), en la que se suprime la dirección de estadística como dirección nacional, quitándole jerarquía institucional dentro del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. El debilitamiento de una de las áreas técnicas más importantes de la cartera educativa y el posible traspaso de parte de sus funciones a un

consorcio particular, ponen sobre la mesa otro eje de privatización de la educación y debilitamiento de las funciones del Estado.

b. Educación rural: aprovechar el financiamiento internacional

Argentina es un país con un alto porcentaje de población urbana en comparación con otros países de la región. En nuestro país, más del 90% de las personas reside en áreas urbanas, porcentaje que es aún algo mayor entre la población menor de edad. Sin embargo, el sistema educativo tiene una cantidad de escuelas muy significativa en el ámbito rural, debido a complejidad que tiene alcanzar la cobertura escolar pertinente en una geografía en la que la población no está aglomerada. En el caso del nivel primario, el más voluminoso y extendido de todo el sistema, más de 10 mil de las 22 mil primarias están en ámbitos rurales. Se trata, en general, de unidades educativas pequeñas, muchas con un sólo docente, pero que permiten llegar capilarmente a todas las áreas rurales donde reside población, dispersa o agrupada, en

No puede concebirse que recursos que están destinados a un programa cuyo eje es la construcción y equipamiento de escuelas rurales se deriven a actividades de evaluación, que bien podrían tener otras fuentes de financiamiento.

edad escolar. La ruralidad tiene hoy 900 mil estudiantes que se distribuyen 16% en nivel inicial, 50% en primaria, 33% en secundaria y 1% en superior ([DiNIEE, 2016](#)). Vale apuntar también que la educación rural es una de las ocho modalidades de enseñanza definidas en la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 destinada a “garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”. Entre sus objetivos, se cuentan, entre otros, el garantizar el acceso a saberes comunes fortaleciendo el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; y el de promover diseños institucionales flexibles que mantengan los vínculos de los alumnos con sus familias (LEN 2006, art. 50).

Un puntal importante que ha tenido la política de desarrollo de la educación rural en nuestro país desde el año 2008, es el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (Promer) financiado por el Banco Mundial. A partir de sus recursos, se impulsaron diversas obras de infraestructura escolar y provisión de equipamiento en áreas rurales. Entre los años 2015 y 2019, el programa inicia una segunda etapa de desarrollo (Promer II) con un presupuesto comprometido total de 250 millones de dólares ([Banco Mundial, 2014](#)). Si se anualiza la inversión de este programa, el monto equivale al 3% del presupuesto del que dispone el Ministerio de Educación, sin contar las partidas para universidades y FONID que son las más voluminosas y rígidas en cuanto a su ejecución, por estar muy vinculadas con el pago de

salarios docentes. Por ello, este tipo de programas, cuando tienen un adecuado volumen de recursos y equipos con capacidad política y técnica para ejecutarlos, se vuelven significativos para “hacer” política educativa y mejorar así la calidad de la educación.

Respecto del Promer, lo primero que es importante consignar es que, en 2017, se derivaron 35 millones de pesos del programa a la Secretaría de Evaluación ([Set de Datos, Sitio del Ciudadano, Secretaría de Hacienda](#)). Es imposible desconocer la importancia que tiene la evaluación como insumo para diseñar mejoras en el sistema educativo y la necesidad de dotar de un adecuado volumen de recursos, a las áreas ministeriales que tienen a cargo esa tarea. Sin embargo, no puede concebirse que, recursos que están destinados a un programa cuyo eje es la construcción y equipamiento de escuelas rurales, se deriven a actividades de evaluación que bien podrían tener otras fuentes de financiamiento. Sin duda que la evaluación es importante, pero habría que preguntarse qué concepto de la evaluación admite esta forma de organizar las prioridades en las políticas educativas. Por otra parte, y de acuerdo al carácter anual y censal que se ha anunciado para los operativos de evaluación Aprender, con implicancias presupuestarias onerosas, será importante debatir qué destino tendrán los recursos para escuelas rurales en el presupuesto 2018 que comenzará a debatirse en el segundo semestre del año.

Por otra parte, cabe agregar que, para impulsar el desarrollo de la oferta escolar y mejorar y adecuar las propuestas de las escuelas de la modalidad, el Ministerio de Educación y Deportes tenía hasta comienzos del año 2017, una dirección desde la que se coordinaban las políticas educativas. Como señalamos más arriba, desde el mes de febrero, se reestructuró la cartera y se relocalizó esta dirección como parte de la “Red Federal de Mejora de los Aprendizajes” restando jerarquía al equipo responsable de coordinar e impulsar el desarrollo de la educación rural en nuestro país ([Fue la pluma, 18/02/2017](#)).

c. Educación y memoria: desplazamiento del tema en la agenda

La [Ley de Educación Nacional](#) en su artículo nro. 92, inciso c, señala que uno de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones es “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633”. Por su parte, la ley mencionada al final de este artículo fue sancionada en el año 2002 e [instituyó el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria](#), día de conmemoración del Golpe de Estado de 1976 que fue incluido entre los feriados inamovibles. En el artículo nro. 2 de esta normativa emanada por el Congreso, se señalaba además que “en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios

escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Las acciones desarrolladas desde entonces para promover la concientización de los estudiantes respecto de la gravedad de los golpes institucionales y de los crímenes del Terrorismo de Estado entre 1976 y 1983 (algo que estaba completamente ausente en la anterior Ley Federal de Educación sancionada en 1993), han tenido un impacto significativo en la forma en que las nuevas generaciones significan el Terrorismo de Estado. Al respecto, es interesante considerar la evidencia presentada en el informe “Relevamiento nacional: las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente” ([Ministerio de Educación, 2015](#)). En ese relevamiento, realizado por el Ministerio de Educación en colaboración con la Universidad de Buenos Aires a 2.500 jóvenes en 27 localidades del país, se constató que: el 57% de los entrevistados escuchó hablar por primera vez de la dictadura en la escuela, el 29% en su casa y el 9% en la TV; el 68% escuchó con mayor frecuencia hablar sobre la dictadura en la escuela, el 12% en su casa y el 13% en la TV. Por otra parte, sólo el 6% eligió la descripción sobre aquel proceso político como “una guerra”, el 20% optó por la denominada “teoría de los dos Demonios” (la narración que dice que en la Argentina se enfrentaron dos violencias de signo diferente); y el 50% seleccionó la explicación que define a la dictadura como terrorismo de Estado.

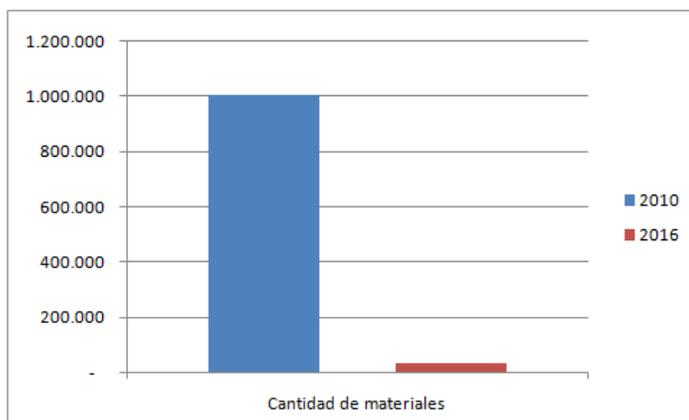
Por su parte, hasta el año 2015 y en consonancia con lo prescripto en la Ley N° 25.633, el Consejo Federal de Educación ha desarrollado una intensa actividad relacionada con la promoción de la Memoria, la que incluye, entre otras, la creación de la Red Nacional de Educación y Memoria ([Resolución CFE N° 269/15](#)). Dicha actividad se advierte también en la diversidad de resoluciones del Consejo vinculadas a esta temática: [N° 252/15](#); [N° 242/14](#); [N° 212/13](#); [N° 95/10](#); [N° 80/09](#); [N° 70/08](#). De especial interés resultan los contenidos elaborados para los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), en el marco de la [Resolución CFE 180/12](#) ([anexo 1](#) y [anexo 4](#)), en los que se explicitan la definición del Terrorismo de Estado como plan sistemático y se reconocen los mecanismos de protección de Derechos Humanos con referencia explícita al Terrorismo de Estado y al Holocausto-Shoá. Por su parte, en el año 2016, el CFE declaró el 17 de marzo como “Día de la conmemoración y recuerdo de las víctimas de la embajada de Israel”. En mayo de 2017, luego de multitudinarias movilizaciones sociales en todo el país en rechazo a la

El 57% de los jóvenes escuchó hablar por primera vez de la dictadura de 1976 en la escuela. Sólo el 6% eligió la descripción sobre aquel proceso político como “una guerra”, mientras que el 50% seleccionó la explicación que define a la dictadura como terrorismo de Estado.

reducción de condenas a los detenidos por crímenes de lesa humanidad ([Diagonales, 10/05/2017](#); [Clarín, 10/05/2017](#); [La Voz, 10/05/2017](#)), el Consejo Federal Educación emitió una declaración en rechazo a esa reducción de penas, la única que, en la nueva etapa política del país, refiere al Terrorismo de Estado ([Declaración CFE N° 1/17](#)).

Cabe apuntar que en el año 2006, en vísperas del 30 aniversario del Golpe de Estado de 1976, se instituyó en el Ministerio de Educación de la Nación el Programa de Educación y Memoria como instancia responsable de motorizar y coordinar las acciones de promoción de la memoria en todo el sistema educativo nacional. Este programa, que sigue vigente en la actualidad en el marco del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, ha visto muy menguada su actividad. Al respecto, el informe “Políticas Educativas de Memoria” elaborado por el Observatorio de Políticas Educativas de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), presenta datos muy ilustrativos. Al cumplirse 30 años del golpe militar de 1976 (año 2006), el Ministerio de Educación produjo el libro “30 ejercicios de memoria” y afiches que llegaron a las 50 mil escuelas del país. En 2016, cuando se cumplieron los 40 años del Golpe, se hicieron sólo producciones digitales que no se promocionaron en la web oficial del Ministerio. El mismo contraste -continúa el informe del Observatorio de ATE-, se advierte en los Bicentenarios: en el 2010, una serie de afiches bautizada “Los derechos humanos en el bicentenario” tuvo una edición de un millón de ejemplares; el año pasado, para el Bicentenario de la Independencia, la tirada del material respectivo fue de sólo 5 mil (Gráfico 9). Por último, el informe apunta que en el Postítulo de Derechos Humanos del programa de formación docente “Nuestra escuela” que tiene 3.500 inscriptos, han dejado de ofertarse materias que eran obligatorias y que estaban centradas en detallar qué fue el Terrorismo de Estado y cómo explicar en las escuelas este complejo tema.

Gráfico 9. Tirada de ejemplares sobre Memoria realizada por el Ministerio de Educación en los Bicentenarios de 2010 y 2016.



Fuente: elaboración propia sobre la base de Observatorio ATE.

Más allá de lo señalado, es importante reconocer que cada gestión de gobierno, según la visión que tenga de la Nación, puede abordar los temas de la Memoria con los matices propios que

hacen a la perspectiva de los distintos sectores políticos democráticos que conforman el país. Desafortunadamente, la situación actual de la promoción de la Memoria en el sistema educativo y en otras dimensiones de la nuestra vida ciudadana, permite advertir no un cambio de matiz, sino un intento de minimizar el tema y aún desplazarlo, negarlo o disolverlo. El intento fallido del Poder Ejecutivo de mover el día de conmemoración del feriado del 24 de marzo de 2017 ([La Nación, 28/01/2017](#)); la búsqueda -también fallida- por parte de la Corte Suprema de Justicia, de promover el acortamiento de las condenas a los acusados por los crímenes de lesa humanidad ([El Cronista, 04/05/2017](#)); las frívolas declaraciones que el actual ministro de la cartera educativa vertió sobre la figura de Ana Frank ([Perfil, 27/03/2017](#)), son algunas de las expresiones más visibles de iniciativas políticas que buscan desandar un importante camino de aprendizaje que nuestro sistema educativo y nuestro país en su conjunto, ha transitado en el tema de los Derechos Humanos en los últimos tiempos.

d. Educación intercultural bilingüe: políticas provinciales sin apoyo nacional

Entre las ocho modalidades definidas por la LEN, la modalidad de educación intercultural bilingüe (en adelante, EIB) es la que tiene como objetivo garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar sus pautas culturales, su lengua y su identidad étnica. En el año 2010, el CFE aprobó un documento que sistematiza líneas de trabajo para la institucionalización de la modalidad en el sistema educativo (Res. [CFE 119/10](#) y [Anexo 1](#)), un marco clave para el diseño e implementación de políticas de promoción y desarrollo de la modalidad.

La modalidad EIB se desarrolla en 1.700 escuelas de todo el país, de las cuales, 650 corresponden al nivel inicial, 800 a primario y 250 a secundario. En esos establecimientos, al menos de la mitad de los chicos/as que asisten son o se reconocen como pertenecientes a pueblos indígenas. Las escuelas de EIB de los tres niveles mencionados tienen un total de 81 mil alumnos, dos tercios de los cuales asiste a escuelas que son de áreas rurales ([Ministerio de Educación, 2015](#)).

La oferta y la propuesta de las escuelas de la modalidad están aún muy lejos de las necesidades y demandas de las comunidades originarias. Téngase en cuenta que el censo de población del año 2010, relevó casi un millón de personas que se reconocían como pertenecientes o descendientes de pueblos indígenas u originarios y que, unas 300 mil, tenían edades correspondientes a la educación obligatoria ([INDEC, 2015](#)). La distancia que existe con la cantidad de 81 mil alumnos matriculados en la modalidad, se explica, por el reciente recorrido que tiene la EIB desde el 2006. También, por la larga historia de un sistema educativo que se constituyó, en sus orígenes, en profunda negación y represión de ese otro cultural que resultaban ser los pueblos originarios. Desandar esa historia es un proceso complejo y arduo que no resuelve, por ejemplo, otorgando becas para estimular a los jóvenes

indígenas a asistir a la escuela o a ingresar a la universidad. En este punto, estamos todavía en pañales.

Las políticas de desarrollo de la EIB desde la sanción de la LEN en 2006, estuvieron a cargo de una Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Educación de la Nación, cuya función era impulsar, en articulación con las direcciones respectivas de cada provincia, acciones para mejorar la oferta de la modalidad, el desarrollo de los diseños curriculares y la formación de sus docentes. La actual gestión del Palacio Sarmiento, inicialmente dio continuidad a esta dirección de modalidad en el marco de la Secretaría de Gestión Educativa. Sin embargo, hacia el mes de febrero de 2017 decidió modificar la estructura ministerial y reubicar a los equipos de trabajo de las modalidades, entre ellos el de EIB, en la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes, quitándole el estatus dirección ([Fue la pluma, 18/02/2017](#)).

La modalidad intercultural bilingüe está aún muy lejos de las necesidades de las comunidades originarias. Mientras que el censo del 2010 relevó unos 300 mil menores en edad de educación obligatoria entre la población originaria, la modalidad tiene sólo 81 mil alumnos matriculados.

La pérdida de jerarquía o virtual disolución de la EIB en la estructura institucional del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación fue señalada públicamente por distintos actores con preocupación. Por una parte, se argumentó que el desigual desarrollo de la EIB en cada jurisdicción, requiere de una presencia marcada del Estado nacional para impulsar su desarrollo, en particular, en aquellas provincias que más dificultades evidencian en lo fiscal y en lo técnico. Esa presencia sólo puede garantizarse instituyendo una unidad con capacidad técnica y suficiente autonomía institucional, en el ministerio nacional ([Conversaciones necesarias, mayo de 2017](#)). Por otra parte, desde el propio sector de los pueblos originarios, en particular, desde el Consejo

Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas ([CEAPI](#)), se denunció públicamente la “eliminación” de la EIB del ministerio nacional ([Infonews 16/02/2017](#); [El comercial de Formosa, 15/02/2017](#); [Tucumán noticias 07/02/2017](#)).

La reestructuración interna de la cartera educativa nacional que se menciona en los blogs y medios de prensa ocurrió, de hecho, durante el verano de 2017. Sin embargo, no se formalizó en el Boletín Oficial sino hasta junio del corriente ([Decisión Administrativa 435/2017 del 23/06/2017](#)). En esta normativa emanada por la Jefatura de Gabinete de Presidencia de la Nación, sólo se consigna el detalle y funciones de las secretarías, subsecretarías y direcciones nacionales del MEyD, sin avanzar en la “apertura” de los niveles siguientes de la estructura ministerial, esto es, en las direcciones “simples” que están por debajo de las direcciones “nacionales” (la EIB era una dirección simple hasta el año pasado). Estas aperturas son una

decisión que se efectiviza a través de una resolución interna del propio ministerio, algo que no se ha concretado al momento de desarrollar este informe.

Pero más allá de las lecturas que puedan hacerse sobre la estructura institucional de la cartera educativa y la jerarquía que de ello se deriva para cada política o programa, es una realidad evidente que la política de EIB ha sido virtualmente abandonado por la actual gestión. Por una parte, es imposible hallar en el actual sitio web del Ministerio, una sección en la que se presenten los objetivos y acciones de la modalidad. Por otra parte, la sección principal de este portal web, en la que se listan un total de 35 acciones que conforman la agenda de política educativa de la actual gestión, no

incluye ninguna mención a la EIB ([MEyD, 2017](#)). La única referencia que es posible encontrar en el sitio tiene que ver con la política de becas. En efecto, el programa ArBec, que concentra todas las becas que otorga el MEyD, tiene dos líneas vinculadas con la modalidad: una está destinada a adolescentes de hasta 18 años que estén cursando el último grado del primario o que estén en el nivel secundario; la otra línea está dirigida a jóvenes pertenecientes a pueblos originarios que quieran estudiar en los institutos de formación docente ([ArBec, 2017](#)). No hay información publicada sobre estado y alcances de estas iniciativas de becas.

Otro modo de analizar el olvido en que han quedado las políticas de promoción de la EIB es a través de las noticias. En el último año, los medios de prensa de diversas provincias del país, han publicado una cantidad no menor de noticias sobre acciones que cada jurisdicción está llevando adelante para promover la modalidad intercultural bilingüe en su territorio. En todos los casos, la información de prensa detalla el impulso dado a esas acciones por parte de los ministerios de educación provinciales, sin consignar ninguna presencia por parte del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Las acciones de desarrollo de la EIB reseñadas por los medios provinciales están vinculadas con: a) capacitación de agentes del sistema; b) formación docente; c) entrega de títulos a docentes indígenas; d) creación de escuelas de la modalidad; e) provisión de equipamiento a los establecimientos y; f) reglamentación de una ley provincial de educación intercultural bilingüe ([Tiempo Sur de Santa Cruz, 22/06/2017](#); [El Diario de Chubut, 28/05/2017](#); [Diario Expres de Formosa, 08/06/2017](#); [Noticias del 6 de Misiones, 02/06/2017](#); [Notife de Santa Fe, 04/05/2017](#); [Corrientes hoy, 29/05/2017](#); [El tribuno de Salta, 12/11/2016](#); [Diario Chaco, 23/02/2017](#)). Sólo los medios de Jujuy han publicado una noticia sobre la modalidad, donde se menciona al Estado nacional ([Jujuy al día de Jujuy, 08/06/2017](#); [Jujuy al momento de Jujuy, 07/06/2017](#)) (Ilustración 1). Sin embargo, se trata del anuncio de un llamado a concurso de becas destinadas a jóvenes de pueblos originarios y no propiamente de acciones para desarrollar la modalidad, su oferta, la formación de sus docentes, etc.

La política de desarrollo de la educación intercultural bilingüe ha sido virtualmente abandonada por la actual gestión.

Ilustración 1. Noticias publicadas en medios de prensa provinciales sobre políticas EIB implementadas sin el apoyo del Estado nacional. Provincias de Santa Fe, Formosa, Salta, Chubut, Chaco y Santa Cruz. Años 2016 y 2017



Fuente: elaboración propia sobre la base de medios de prensa provinciales.

Cabe agregar una referencia adicional sobre la difícil relación que la gestión educativa actual mantiene con la educación intercultural bilingüe. La misma surge de un discurso que el ministro de la cartera diara en Choele Choel, provincia de Río Negro, en septiembre de 2016. En el marco de la inauguración de un hospital escuela de veterinaria en esa localidad, el Ministro destacó el hecho como “una nueva Campaña al Desierto, pero no con la espada sino con la educación” ([La Nación, 16/09/2016](#); [Clarín, 16/09/2016](#); [Página 12, 16/09/2016](#)). El evento histórico aludido es una expedición militar desarrollada por el Estado nacional sobre el río Negro hacia el año 1879, en la que fueron asesinados miles de indígenas, en un episodio que sigue siendo denunciado por algunos sectores como un genocidio.

El saldo que deja el análisis de la realidad de la modalidad de educación intercultural bilingüe, es que la gestión actual no está llevando adelante acciones que promuevan su desarrollo. Esas acciones siguen existiendo en muchas provincias, en la medida que los gobiernos jurisdiccionales tienen voluntad política y recursos. Más allá de ello, las provincias se encuentran virtualmente abandonadas por el Estado nacional en este aspecto, quedando a merced de sus propios recursos el garantizar los derechos de los estudiantes de los pueblos originarios consagrados en la Ley de Educación Nacional, la Constitución Nacional y los Pactos Internacionales.

4. Políticas universitarias: tensiones de una demanda en expansión

El modelo de universidad de nuestro país es un caso particular, en tanto combina un lugar privilegiado para la investigación científica, junto con un acceso abierto, democrático y masivo a sus establecimientos estatales. Además, de un modelo concentrado en muy pocas instituciones y territorios hasta el comienzo del siglo XX, la universidad argentina ha protagonizado un lento pero persistente y significativo proceso de expansión territorial y social hasta la actualidad. Hoy, las veinticuatro provincias del país tienen al menos una universidad nacional y los sectores populares representan el segmento de más dinámico crecimiento en la matrícula del sistema universitario.

Argentina cuenta actualmente con un total de 133 instituciones universitarias, 56 de las cuales son universidades nacionales. Hacia el año 2015 (último dato oficial publicado), el sistema tenía casi dos millones de estudiantes entre sus ofertas de grado y posgrado, 80% de los cuales estaba inscripto en universidades nacionales. La oferta de carreras alcanza las 8.800 en todo el

Más allá del estancamiento que se evidencia en las políticas para ampliar la oferta académica y el congelamiento de plantas docentes, la matrícula universitaria muestra una tendencia al crecimiento en las universidades públicas, un fenómeno que parece haber continuado en 2016 y 2017.

país y pueden clasificarse en cinco ramas del conocimiento: Ciencias Sociales (2.900 carreras), Ciencias Humanas (2.000), Ciencias Aplicadas (2.300), Ciencias de la Salud (1.000) y Ciencias Básicas (600 carreras). Si bien las ofertas más elegidas siguen siendo algunas de las denominadas como tradicionales (Economía y Administración con 240 mil estudiantes y Derecho con 140 mil), en los últimos años se ha diversificado la matrícula, creciendo la importancia relativa de las carreras técnicas y de las ingenierías. En muchos casos, las universidades de reciente creación han procurado diseñar su oferta en diálogo con las áreas de vacancia, y con el entramado productivo y social de la localidad de arraigo.

En cuanto al presente, el presupuesto universitario para el año 2017 es de \$ 80 mil millones de pesos, un monto que representa casi la mitad de lo presupuestado por el Estado nacional para educación. Si se suman también los fondos que las provincias invierten en educación (una inversión que se destina por completo a educación no universitaria), el presupuesto universitario representa un

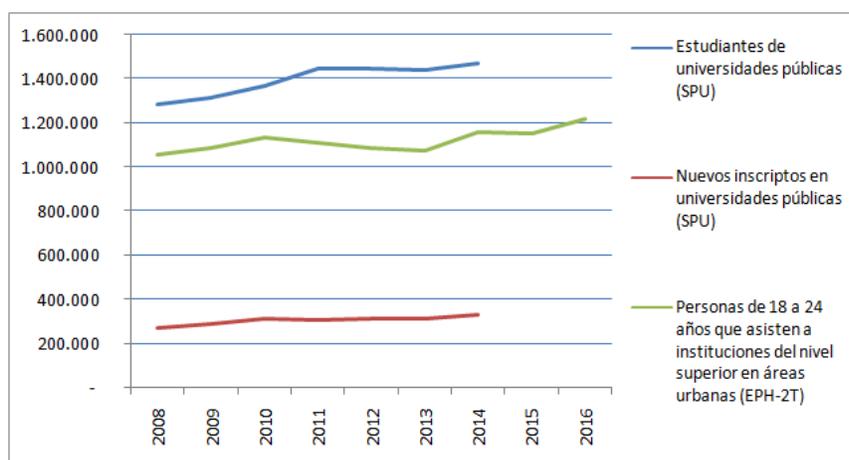
12% de toda la inversión pública que Argentina (Estado nacional más inversión de las provincias) realizan en educación. Otro dato de referencia es que la participación del presupuesto universitario dentro del presupuesto del Estado nacional será, en 2017, del 3,5%, una proporción que se ha mantenido estabilizada en los últimos tres años.

Más allá de que el presupuesto universitario del año 2017 no presenta grandes cambios con respecto a años anteriores, hay tres factores que están comenzando a resentir el funcionamiento de las universidades.

En primer lugar, hacia comienzos del mes de junio, el gobierno y las representaciones gremiales de los 120 mil docentes universitarios, no han cerrado aún un acuerdo paritario que, al menos, permita recuperar parte de la pérdida salarial ocasionada por un 2016 con 41% de inflación y un 2017 que, al mes de mayo, ya acumulaba un 11% según las mismas fuentes oficiales.

En segundo lugar, que lo señalado en el artículo nro. 12 de la [ley de presupuesto 2017 nro. 27.341](#), congela virtualmente las plantas docentes de las universidades al establecer que será la Secretaría de Políticas Universitarias la encargada de aprobar los nuevos cargos docentes de las universidades. Además de afectar la autonomía universitaria, hay que señalar que, según los criterios que se pongan en juego para las aprobaciones de designaciones docentes, la actividad académica de las universidades de reciente creación podría enfrentar problemas para proveer los cargos docentes que requiere una oferta en desarrollo. En particular porque, más allá del estancamiento que se evidencian en las políticas para ampliar la oferta académica y el congelamiento de plantas docentes, la matrícula universitaria muestra una tendencia al crecimiento en las universidades públicas, un fenómeno que parece haber continuado en 2016 y 2017, según datos preliminares que surgen de la Encuesta Permanente de Hogares (Gráfico 10) y de registros parciales de algunas universidades del Gran Buenos Aires ([Jauretche, 2016](#); [UNQUI 2017](#)).

Gráfico 10. Estudiantes y nuevos inscriptos en universidades públicas y personas que asisten al nivel superior en áreas urbanas. Años 2008 a 2016

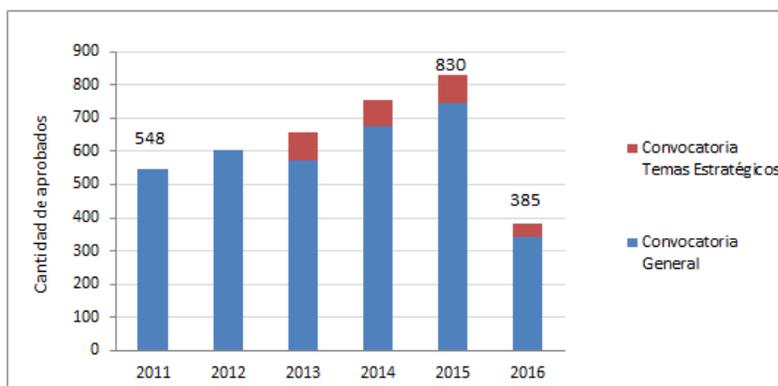


Fuente: elaboración propia sobre la base de Anuario SPU-ME 2014 y microdatos EPH-INDEC (con ajuste en la ponderación para comparar 2016 con años anteriores).

El tercer aspecto que puede resentir el desarrollo de la actividad académica en las universidades nacionales es la [reducción de las vacantes para el ingreso de investigadores al](#)

CONICET, dado que el 50% de los investigadores de jornada completa trabajan en universidades, también desempeñando funciones docentes. Los ingresos a la carrera de investigador de CONICET se redujeron drásticamente de 2015 a 2016, torciendo una tendencia de crecimiento que se venía sosteniendo desde 2011 (Gráfico 11). El calificativo de drástico cabe no únicamente por la disminución en la cantidad de ingresantes (mientras que en 2015 ingresaron 830 investigadores, en 2016 lo hicieron 385), sino por el desfase entre el número de los investigadores recomendados para el ingreso (883) y quienes efectivamente accedieron (345 para las Grandes áreas del conocimiento y 40 para los Temas estratégicos).

Gráfico 11. Aprobados a convocatorias de ingreso a carrera del investigador.
Años 2011 a 2016



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del CONICET, Gerencia de Recursos Humanos, Oficina de Información Estratégica en RRHH.

Por otra parte, cabe mencionar que dicha reducción implica un incumplimiento del plan vigente Argentina Innovadora 2020, que planteaba la meta de alcanzar para ese año 5 investigadores cada 1000 personas de la Población Económicamente Activa, así como un congelamiento de la cantidad de investigadores del CONICET, con un planteo de que los nuevos ingresantes deberán reemplazar a aquellos que se jubilen cada año, sin aumentar el stock.

El recorte de este tipo de recursos tiene consecuencias sobre el perfil de docentes que forman a los estudiantes de grado fundamentalmente, así como también ve reducidas las capacidades en investigación y desarrollo (I+D) que se realizan al interior de las universidades. En el caso de la investigación, se ve afectada la posibilidad de sostener y consolidar equipos de investigación en las distintas instituciones, afectando la cantidad y calidad de estudios que allí se definan; y en el caso de la docencia, el desfinanciamiento retrae las posibilidades de enseñanza, transferencia y divulgación de conocimiento que tiene lugar en las aulas y en el conjunto de la universidad. La reducción de ingresos a la carrera del investigador de alrededor del 60% en el CONICET para 2017 respecto de lo previsto en el plan Argentina Innovadora 2020, implica un impacto sobre los recursos humanos en universidades que, de continuarse en el tiempo tal como está previsto, ven reducidas tanto sus áreas de investigación como

dedocencia.

Desde el punto de vista fiscal, el ahorro que se genera en el presupuesto nacional es muy pequeño frente al amedrentamiento simbólico que significa la negativa para el ingreso a los investigadores recomendados y la proyección que esta situación presenta de cara al futuro. El cambio en la estrategia de ingresos al CONICET sin ningún tipo de previsión para quienes habían sido recomendados, habla más de una falta de planificación que del resultado de una discusión profunda que se proponga realizar modificaciones en el largo plazo, reduciendo un debate necesario sobre el crecimiento de la base científico tecnológica a una cuestión salarial.

5. Políticas de financiamiento: un tema ausente

La estructura y distribución de recursos presupuestarios del Estado Nacional es un aspecto central para valorar las políticas que se propone implementar una gestión de gobierno, ya que permite identificar las prioridades a partir de la asignación de los recursos. Dado que, en líneas generales, los ítems o rubros generales de los presupuestos públicos se mantienen a lo largo de los años, una forma de valorar las prioridades que en sucesivos años y gestiones de gobierno se da a cada área, es comparar las variaciones que va teniendo la participación de cada rubro en el total.

El presupuesto del Estado Nacional aprobado para el año 2016 provenía de la gestión de gobierno anterior, habiendo sido aprobado por el Congreso en los últimos meses de 2015. Como parte de las facultades que tiene el Poder Ejecutivo para reasignar una parte del presupuesto aprobado por el Congreso, el Jefe de Gabinete redistribuyó, a comienzos del 2016, un total de 81 mil millones de pesos, monto equivalente a un 6% del presupuesto del Estado nacional ([Infobae, 21/01/2016](#)). El Ministerio de Educación y Deportes fue favorecido con esta decisión con \$1.063 millones de pesos, un 1,3% más para su presupuesto. En ese contexto, en el que comenzaba a negociarse la paritaria nacional docente con la que Ejecutivo cumplió en 2016, ese flujo extra de recursos permitió cerrar un incremento de 34% que, a comienzos de año, y sin poder estimar que la inflación anual superaría el 40%, parecía razonable.

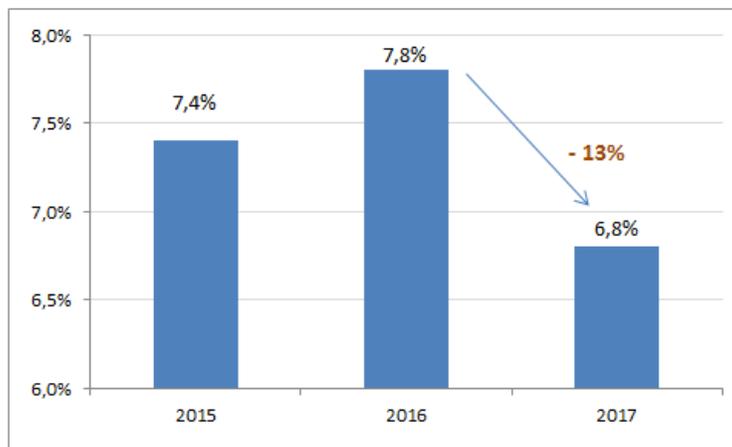
El presupuesto del Estado nacional destinado a educación en el año 2017 es, en términos reales, un 7% inferior al del año 2016. Su participación en el presupuesto nacional descende un 13% entre ambos años.

Respecto del presupuesto del Estado Nacional para el año 2017, aprobado en los meses finales de 2016, resulta de interés consignar que el presupuesto total aprobado es un 8% superior, en términos reales (corregido por inflación), al del 2016. De las cinco grandes finalidades que

componen el gasto (administración central, defensa, servicios sociales, servicios económicos y deuda), la que más crece es la correspondiente a la deuda pública, que se incrementa 70%, siempre en términos reales, con respecto al 2016. Si se descuenta este ítem, el presupuesto nacional de 2017 es un 3% superior al de 2016.

En relación al presupuesto asignado para educación, hay que tener en cuenta que hay distintos organismos del Estado que destinan recursos a esta finalidad. El principal, por supuesto, es el Ministerio de Educación y Deportes que, en 2017, tiene asignado un presupuesto de \$130.950 millones de pesos. Otras reparticiones del Estado nacional (Ministerios, ANSES, etc.), destinarán a educación \$29.205 millones, con lo cual, el presupuesto educativo total es la sumatoria de ambos componentes: \$160.155 millones. Si se aplica a este monto el correspondiente ajuste por inflación, el presupuesto para educación aprobado para 2017 es un 7% inferior al de 2016. Otra forma de ver la pérdida de jerarquía presupuestaria de la educación en la Ley de Presupuesto aprobada, es a través de la participación de gasto público en educación sobre el gasto público total: 7,4% en 2015; 7,8% en 2016; y 6,8% en 2017. La variación interanual de este indicador da cuenta de una pérdida presupuestaria equivalente al 13%, desde el 7,8% de participación de los recursos educativos en 2016 al 6,8% presupuestado para 2017 (Gráfico 12).

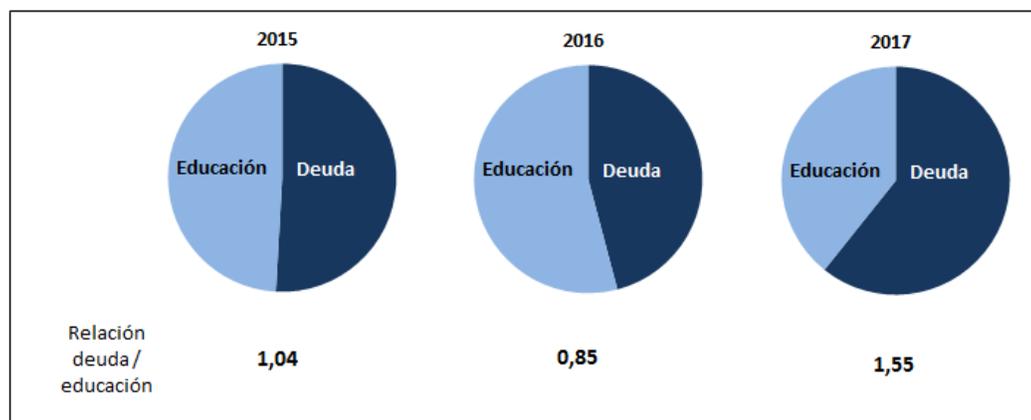
Gráfico 12. Participación del presupuesto educativo en el presupuesto nacional. Años 2015, 2016 y 2017.



Fuente: elaboración propia en base a leyes de presupuesto 2015, 2016 y 2017.

Probablemente, el rasgo más expresivo del presupuesto 2017 es que el Estado nacional vuelve a gastar más en deuda que en educación. Mientras que la relación deuda/educación había sido de 1,04 en 2015 (por cada peso gastado en deuda se habían destinado \$1,04 a educación) y de 0,85 en 2016 (se gastó menos en deuda que en educación), esta relación es de 1,55 en 2017 (Gráfico 13). Esto significa que se transferirá a los acreedores del Estado nacional un 55% más que los recursos que se invertirán en educación.

Gráfico 13. Distribución de fondos del Estado nacional presupuestados para deuda y para educación y relación entre deuda y educación. Años 2015, 2016 y 2017



Fuente: elaboración propia sobre la base de Oficina Nacional de Presupuesto.

La educación en Argentina parece estar ingresando en una nueva fase en cuanto a su financiamiento. Luego de ocho años (2009 a 2016) en los que el gasto consolidado en educación (nación más provincias) se habría mantenido en un registro cercano al 6% del PIB, un récord histórico en nuestro país, se abre una etapa en la que el Estado nacional está dando una pauta a la baja en cuanto al financiamiento de la educación. De ello da cuenta, no sólo la pérdida de participación del presupuesto educativo en el presupuesto nacional, sino también el tratamiento marginal que se dio en 2017 a la recomposición del salario docente luego de un año con más de 40% de inflación. La ausencia del componente financiamiento en el denominado Plan Maestr@ que el gobierno nacional enviaría al Congreso como proyecto de ley en 2017, es una evidencia adicional sobre esta preocupante fase que se abre para la educación argentina.

6. Políticas docentes

a. Formación docente: interrogantes sobre la formación continua

La formación docente en nuestro país tiene una historia institucional que se remonta hasta el siglo XIX cuando fueron creadas las primeras Escuelas Normales de Maestros como instituciones de nivel medio. A partir del año 1968, todas las carreras de formación docente en Argentina pasaron a formar parte del nivel superior, tanto en instituciones universitarias como en institutos superiores. Por su parte, la Ley de Educación Nacional del 2006 determinó que todas las carreras de formación inicial de los docentes deberán durar, al menos, cuatro años (ya que muchas ofertas formativas duraban dos años y medio), lo que homologó el título docente de grado al de una licenciatura, posibilitando el acceso de los docentes a posgrados universitarios. La LEN también creó el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de

formación docente inicial y continua a nivel nacional, además de desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua, entre otros objetivos.

En términos de su estructuración general, la formación docente puede ser inicial o continua (en servicio); de grado o de posgrado y; puede desarrollarse en institutos de formación docente o en universidades; también se desenvuelve en otro tipo de instituciones (sindicatos, fundaciones), en particular, en los trayectos de formación continua o en servicio. En general, la formación docente para el nivel inicial y primario y para las modalidades educativas (rural, especial, intercultural bilingüe, etc.), se concentran en los institutos superiores de formación docente (ISFD); en cambio, la formación para el nivel secundario y superior ocurre tanto en los ISFD como en las universidades.

Más allá de las políticas anunciadas, se advierte una pérdida de relevancia de la formación docente dentro del presupuesto educativo nacional.

La oferta de formación docente en institutos superiores se despliega en un total de 1.296 instituciones (año 2015). Su matrícula, para el mismo año, alcanzaba los 497.354 alumnos, el 92% de los cuales eran de grado y el resto de posgrado. Se advierte un intenso crecimiento en la matrícula desde 2010, en un orden de 165 mil alumnos, lo que equivale a un incremento del 43% total, lo que contrasta con la evolución de la oferta que fue moderada, ya que la cantidad de instituciones creció sólo 7% en este mismo período. Por último, vale apuntar que cuatro de cada cinco estudiantes de formación docente están inscriptos en institutos superiores,

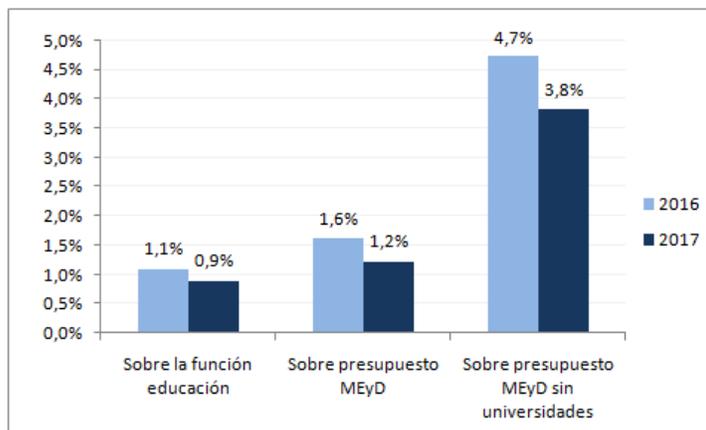
mientras que el 20% restante lo está en alguna de las ochenta universidades (públicas y privadas) que tienen ofertas de profesorado o licenciaturas en enseñanza.

En cuanto a las políticas para el desarrollo de la formación docente, pueden distinguirse dos grandes tipos: las que se dirigen a mejorar la formación inicial y aquellas destinadas a la formación en servicio. Los lineamientos generales sobre las políticas de formación docente actuales se enuncian en el [Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021](#) aprobado por el Consejo Federal de Educación en agosto de 2016 ([Res. CFE N° 286/16](#)). El Plan especifica que su objetivo es la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina. Como objetivos específicos se señalan: 1) mejorar la calidad de la formación docente inicial; 2) garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; y 3) mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. Además, el documento destaca algunos avances realizados en el sistema formador docente en años previos, entre los que menciona, algunos realizados por las jurisdicciones y otros, por la conducción nacional del sistema como la puesta en marcha en 2013 de cursos y postítulos universales y gratuitos, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Es importante destacar que, desde su creación en el año 2008,

el INFoD concentró su actividad en la formación docente inicial en los ISFD, a través de lineamientos curriculares que tendieran a la homologación de títulos y carreras entre las jurisdicciones y en la promoción de estándares comunes con la formación universitaria. En 2013, el Programa Nacional “Nuestra Escuela” fue la primera iniciativa por parte del INFoD dirigida a la formación continua de los docentes de todos los niveles y modalidades. Este pasaje de escala invirtió los términos de la agenda del INFoD colocando en el primer plano la formación docente continua y relegando al segundo lugar todo lo relativo a la formación docente inicial y a la formación de los formadores de los ISFD.

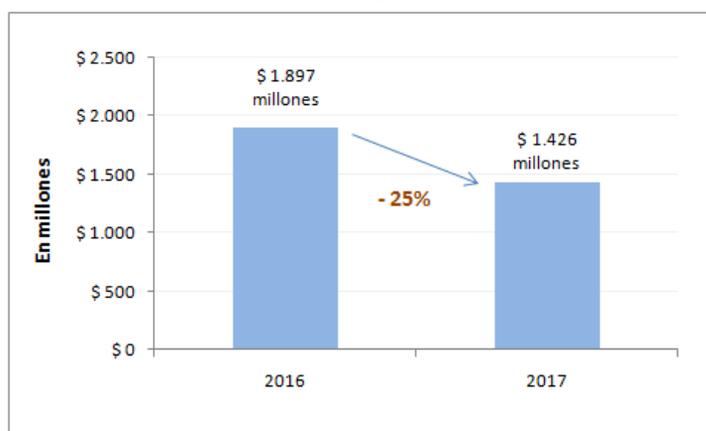
Más allá de los documentos que enuncian las políticas, lo que se ha advertido es una pérdida de relevancia de la formación docente dentro del presupuesto educativo nacional. Mientras que en 2016, la participación del presupuesto asignado al INFoD representaba el 4,7% del presupuesto del Ministerio de Educación y Deportes asignado para educación obligatoria (se descuenta universidades), en el presupuesto 2017, dicha participación descendió casi un punto porcentual hasta 3,8% (Gráfico 14). Esta reducción presupuestaria cercana a un cuarto del presupuesto asignado a la conducción nacional de las políticas de formación docente, se advierte también cuando se compara el monto absoluto de fondos asignados: los 1.426 millones de pesos presupuestados en 2017, resultan un 25% inferior al asignado el año anterior (Gráfico 15).

Gráfico 14. Participación de los fondos asignados al INFoD en distintos agregados del presupuesto nacional. Años 2016 y 2017



Fuente: elaboración propia sobre la base de ONP, Ministerio de Hacienda.
 Nota: la comparación de la participación presupuestaria del INFoD dentro del MEyD, se realizó excluyendo tres partidas que se incorporaron a esta jurisdicción en 2017: Deportes, Plan Digital y Construcción de Jardines.

Gráfico 15. Variación real de los fondos presupuestarios asignados al INFoD entre 2016 y 2017. A precios corrientes de 2017.



Fuente: elaboración propia sobre la base de ONP, Ministerio de Hacienda.
 Nota: para comparar los montos de ambos presupuestos se corrigió el monto de 2016 por el Índice de Precios al Consumidor del INDEC que, en ese año, alcanzó el 41%.

El debate sobre la propuesta curricular y organización institucional de la formación docente excede las posibilidades de este informe y que deberán ser objeto de otra producción. Seguramente, hay muchos aspectos a mejorar en ese sentido y es positivo que exista un plan de formación docente a cinco años como guía para las políticas educativas. Más allá de eso, se abre un signo de interrogación sobre el real peso que tendrá el Estado nacional en la conducción de las políticas de formación docente de todo el país, cuando el descenso interanual de los recursos asignados al área es tan significativo.

b. Salarios docentes: estrategia para bajar inflación

Los sueldos de los docentes son uno de los aspectos centrales de cualquier política educativa por varios motivos. En primer lugar porque, como en muchos servicios sociales, la mayor parte del presupuesto se destina a remunerar el trabajo del personal involucrado en la provisión del servicio. En el caso de la educación, del ochenta al noventa por ciento de la inversión educativa (la cifra varía según el período y los niveles de enseñanza que se considere), se destinan a pagar los salarios del personal docente del sistema. Segundo, y relacionado con lo anterior, porque el volumen y estructura de los sueldos de maestros y profesores, suelen ser vistos como un incentivo eficaz para lograr ciertos efectos deseados en la enseñanza y mejorar así la calidad de la educación (Morduchowicz, 2004). Tercero, porque se trata de los ingresos laborales de más de un millón de personas ya que, la enseñanza, es uno de los sectores de actividad con más trabajadores del país.

En el nuevo escenario político argentino, los salarios docentes han pasado a ser una variable clave para poner un techo a las demandas salariales del conjunto de los asalariados y, por ello, desde una perspectiva ortodoxa, el aspecto central de la denominada lucha contra la

inflación. Pero este escenario es una característica que toca al año 2017. Por el contrario, en 2016, la gestión educativa actual había otorgado, en un orden de relación cercano a la inflación que se había registrado el año anterior, un incremento nominal del 30% en promedio, con aumentos, en algunas provincias, que podían llegar hasta el 40% ([Télam, 25/02/2016](#)). Además de este acuerdo alcanzado en la paritaria nacional entre la cartera educativa y las representaciones de los gremios docentes nacionales, la paritaria testigo de la provincia de Buenos Aires (la más voluminosa y, acaso, la más expresiva de muchas problemáticas docentes), también había estado en un orden de relación con la inflación corriente, ya que se había cerrado en el 35%, similar valor al alcanzado por gremios y gobierno porteños ([El Cronista, 16/05/2016](#)). Por otra parte, el acuerdo paritario bonaerense, había incluido una denominada cláusula gatillo que se “dispararía” para revisar el nivel salarial si la inflación superaba el 25% ([Cronista, 29/02/2016](#)). Si bien la inflación del último año superó el 40%, tal cláusula no se activó, lo que motivó diversos reclamos gremiales.

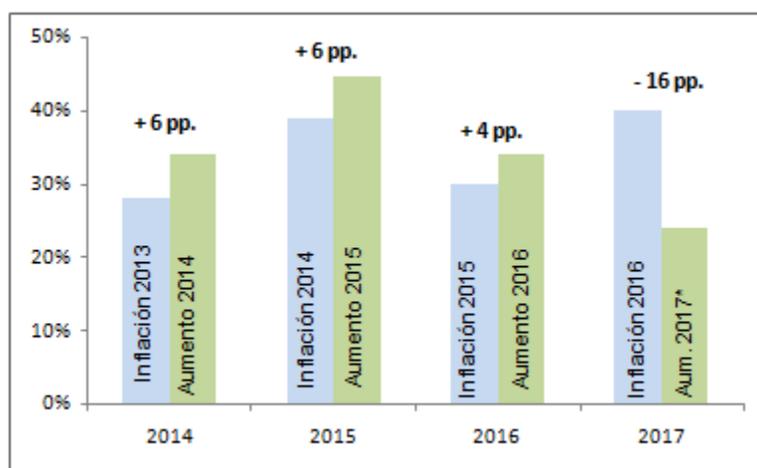
La negociación salarial entre gobierno y gremios docentes en 2017 fue diferente y estuvo marcada por una complejidad adicional a la de los años previos. Entre todos los factores que cabe reconocer en una negociación tan compleja para las partes, cabe destacar que en 2017, por primera vez desde 2008, la cartera educativa dependiente del gobierno nacional no convocó a la Paritaria Nacional Docente ([TN, 02/03/2017](#)) como manda el artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo nro. 26.075. En su texto, la normativa señala que el Ministerio de Educación, 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.

En el nuevo escenario político argentino los salarios docentes han pasado a ser vistos como una variable clave para poner un techo a las demandas salariales del conjunto de los asalariados.

Otro factor que sumó negativamente en este proceso fue el magro monto de ofrecimiento de incremento salarial que realizaron diversas provincias. Como caso emblemático, debido a que concentra la mayor cantidad de docentes del país y a que es el principal territorio provincial gobernado por el oficialismo, la provincia de Buenos Aires realizó un ofrecimiento inicial de aumento salarial a los docentes del 18%. Esta oferta resultaba muy difícil de aceptar para las representaciones gremiales docentes luego de un 2016 con una inflación oficial del 41% y con un pronóstico de organismos [locales](#) e [internacionales](#) de 25% para el 2017. Hacia fines de junio, luego de diez reuniones paritarias y casi cuatro meses después de iniciadas las clases, la

oferta oficial llegó al 24%.² Esta diferencia negativa de 16 puntos con respecto a la inflación del año anterior, es novedosa. Tomando como referencia los tres años previos (2014, 2015 y 2016), el incremento salarial siempre había superado a la inflación del año previo, en un orden de 5 puntos porcentuales. El contraste es marcado también con respecto al incremento salarial que había otorgado a los docentes, la actual gestión bonaerense en 2016 (Gráfico 16). En 2017, se advierte un giro de 180 grados en la manera de abordar el tema: la paritaria docente ya no se visualiza como una forma de recomponer el sueldo de maestros y profesores de cara a contribuir a jerarquizar la profesión, sino como una pieza clave en la estrategia anti-inflacionaria, como un techo al salario utilizando el sueldo de los docentes, negociado en una de las primeras paritarias del año, como caso ejemplificador para el resto de los sectores asalariados (CIFRA, abril 2017).

Gráfico 16. Aumento salarial del maestro bonaerense e inflación del año anterior al aumento. Años 2014 a 2017.



Fuente: elaboración propia sobre la base de Informe Indicativo de Salarios Docentes del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación e índice de inflación del Congreso (para 2013 y 2014), cifras divulgadas por el ex Ministro de Hacienda Pratt Gay (para 2015) e INDEC Gestión Macri (para 2016).

Nota 1: el aumento salarial se construyó a partir de un promedio del salario bruto anual para el cargo de maestro con 10 años de antigüedad en la provincia de Buenos Aires.

* Nota 2: el aumento salarial 2017 corresponde al 24% ofrecido por la Gobernación de la Provincia de Buenos Aires hacia fines del mes de junio, cuatro meses después de la propuesta inicial del 18% ofrecida en el mes de marzo.

En este contexto, hay que recordar la importancia de que el Estado nacional asuma sus responsabilidades en la educación, en particular, en un país organizado de modo federal. Más

² Al cierre de la edición de este documento, las representaciones gremiales docentes habían aceptado este ofrecimiento. Queda pendiente analizar la evolución del indicador promedio anual de salario docente para identificar con precisión cuál es el incremento salarial del docente bonaerense en 2017 con respecto a 2016.

allá de que son los gobiernos provinciales los que gestionan la educación en sus territorios, debe haber un órgano que se haga cargo de lo común de la educación y ese órgano no es otro que el Estado nacional a través del Ministerio de Educación y Deportes y del Consejo Federal de Educación (órgano colegiado que congrega también a todos los ministerios de educación provinciales del país). Un aspecto central de ese hacerse cargo, es fijar un nivel básico de sueldo para todos los docentes del país, de forma de garantizar mayor igualdad en las condiciones de enseñanza. Para eso, existe desde hace algunos años, la Paritaria Nacional Docente, una instancia de diálogo que se desarrolla a comienzos de año y en la que el Estado nacional y las representaciones sindicales nacionales de maestros y profesores acuerdan condiciones de trabajo generales y mínimos salariales para todo el país. El año pasado, la actual gestión de gobierno honró esa paritaria. Este año decidió no hacerlo, descargando toda la responsabilidad en los gobiernos provinciales, en particular, en el de la provincia de Buenos Aires como caso emblemático.

El argumento oficial para archivar la paritaria fue que el piso salarial docente para todas las jurisdicciones está definido por una cláusula que garantiza que siempre sea un 20% superior al Salario Mínimo, Vital y Móvil (SMVM) ([Minuto Uno, 16/02/2016](#)). La definición, sin embargo, tiene dos problemas fundamentales. Por una parte, desconoce que, jerarquizar la docencia, implica definir una política salarial específica para este sector que debe ser relativamente independiente de la política salarial para otros grupos de asalariados. Priorizar la educación implica también otorgar, en las políticas públicas, una consideración especial al monto absoluto y a la evolución del salario docente. El segundo problema que tiene el criterio de actualización salarial enunciado por la gestión actual es que ancla el salario docente al devenir muchos factores que no están relacionados con la educación. La idea de que la paritaria docente que tiene lugar en los primeros meses del año, es el parámetro que establece el gobierno para el resto de los asalariados, implica una severa limitación para generar mejoras significativas en las condiciones profesionales docentes. Por eso, más allá de cuál sea la diferencia porcentual a favor del salario docente frente al SMVM, este anclaje significa un paso atrás en las políticas de jerarquización docente. Esta decisión se aleja del compromiso asumido frente a sus pares de la región de “sentar las condiciones adecuadas para que la docencia se transforme en una profesión de excelencia” (Declaración de Buenos Aires, punto 11).

7. Políticas de educación digital

La joven historia del uso de las tecnologías en el sistema educativo argentino comenzó hace poco más de dos décadas, con la conformación de los laboratorios o gabinetes informáticos en las escuelas. Sin embargo, con el avance tecnológico, el abaratamiento de los equipos y los

resultados de diversas investigaciones que pusieron en duda los beneficios pedagógicos de los gabinetes³, se comenzó a vislumbrar la necesidad de abordar desde otro enfoque la integración de la tecnología en la enseñanza escolar.

a. Conectar Igualdad: déficit creciente en el acceso a equipamiento

En abril del 2010, Argentina lanzó el Programa Conectar Igualdad (PCI). El mismo significó un cambio en el encuadramiento de las políticas TIC en la educación en nuestro país, ya que implicó pasar de la conformación de gabinetes o laboratorios informáticos a encarnar parte de la idea que Nicholas Negroponte había postulado unos años atrás con su programa *One Laptop per Child* (OLPC). Como señala Inés Dussel, el desembarco del modelo 1 a 1 acontece por una multiplicidad de factores:

“...concita el apoyo de distintos sectores: por un lado, y claramente, está impulsada por la industria tecnológica, que ve crecer su mercado en términos exponenciales. Por otro lado, los gobiernos la apoyan porque reconocen en ella la posibilidad de superar la brecha digital y, al mismo tiempo, obtener el favor de una ciudadanía que incluye entre sus derechos el de estar conectado y ser ciudadano global (García Canclini, 2006). Pero también tiene el acompañamiento de pedagogos y académicos”.⁴

Al tridente conformado por empresarios del sector tecnológico, gobiernos y pedagogos, se sumó también el apoyo de vastos sectores de la sociedad civil, que vieron en la distribución de netbooks una política que bregaba contra la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Conectar Igualdad se gestó desde sus inicios como una política transversal a distintas áreas de la administración pública. Se diferenció de la mayoría de los programas existentes en la región porque, por un lado, tendría un alcance nacional⁵ y, por otro, porque sería concebido eminentemente como una política social, tendiente a promover un acceso más igualitario a la tecnología. Es por esta razón que su financiamiento estuvo vinculado a la Agencia Nacional de Seguridad Social (ANSES) y no a préstamos otorgados por organismos de crédito internacional, como sucedía habitualmente en la mayoría de estos casos. Pero, además, para no agotar la política en el acceso a la tecnología, el PCI se vinculó también al “Plan Argentina

³ Hepp (2006) menciona que en muchos casos el gabinete resulta “intimidatorio” para los docentes. También es reiterada la crítica a las numerosas dificultades operativas que acarrear los gabinetes informáticos, ya que requieren efectuar reserva, solicitar llave, coordinar con el auxiliar a cargo, etc. Diversos trabajos han señalado cómo esta burocratización desalentó su uso.

⁴ “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”, Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo, Fundación Santillana, Buenos Aires, 2010.

⁵ El PCI es el programa estatal que más netbooks distribuyó en el todo el mundo. La mayoría de los planes 1 a 1 se dieron en países más pequeños, con menor población (por ejemplo Uruguay) o bien fueron planes que no eran de alcance nacional, sino estadales o municipales, por lo que no llegaban a cubrir al total del universo de estudiantes secundarios.

Conectada” que llevó adelante el tendido de más de 35.000 km de fibra óptica en todo el país entre 2010 y 2015. Al mismo tiempo, se constituyó un equipo de pedagogos, docentes, talleristas y técnicos que, distribuidos en las 24 jurisdicciones, trabajaban en el territorio, brindando formación docente en servicio para los educadores y soporte técnico para las escuelas.

El carácter nacional y universal del programa Conectar Igualdad, corrigió las desigualdades existentes entre provincias y regiones frente a la brecha de acceso a la tecnología, aunque no pudo hacerlo de igual forma frente a la brecha de usos.

Sin embargo, pese al progreso que significó en cuanto a distribución de tecnología, no se avanzó de igual forma en sus usos pedagógicos. Fueron numerosos los contratiempos con que estas políticas se llevaron adelante. La excesiva fragmentación del PCI -dividido en ANSES, Ministerio de Educación y Ministerio de Planificación Federal- generó una ejecución descoordinada y poco ágil para brindar soluciones a los inconvenientes que surgieron a lo largo de su implementación. El carácter nacional y universal del programa corrigió las desigualdades existentes entre provincias y regiones frente a la brecha de acceso a la tecnología, aunque no pudo hacerlo de igual forma frente a la brecha de usos. Un ejemplo de esto fueron los reclamos de profesores por la nula conexión (vinculado al plan Refefo del Ministerio de Planificación); la falta de mantenimiento de los pisos tecnológicos o la falta de respuesta por las netbooks enviadas a servicio técnico varios meses atrás (ambas tareas dependientes de

ANSES). También se han señalado críticas a los nulos o limitados impactos que habría tenido el programa, en los resultados que miden las pruebas estandarizadas de aprendizaje ([La Nación, 05/01/2015](#)), un aspecto que resulta de interés analizar, sin obviar los tiempos que median entre implementación e impactos en el sistema educativo, además de los diversos tipos de resultados intermedios y finales que acarrearán ciertas iniciativas.

El cambio de gestión en la cartera educativa nacional trajo numerosas transformaciones de la estructura organizativa del Ministerio. En lo referido a Conectar Igualdad, las medidas de importancia fueron tres:

- 1) A comienzos de la gestión se discontinuó con el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) que diseñaba y planificaba las políticas de integración de TIC en la enseñanza. Se delegó en las provincias la decisión de continuar (o no) con los equipos técnico-pedagógicos que existían en cada jurisdicción;
- 2) En su reemplazo, se creó la Dirección de Educación Digital y Contenidos Multiplataforma del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, que desde las oficinas de Educ.ar, lleva adelante los lineamientos del Plan Nacional Integral de Educación Digital ([Planied](#)). Esta iniciativa tiene por objetivo brindar talleres y cursos para capacitar [-de forma virtual-](#) a los

equipos de las provincias que decidieron continuar con el apoyo técnico y pedagógico territorial. Tanto el Planied como la dirección se encuadraron un inicio bajo el área de Gestión de Programas en Educar SE, para luego pasar a depender ([Res.1536-E/2017](#)) de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.

3) A su vez, el último 7 de diciembre, a través del [decreto presidencial 1239/2016](#), el PCI pasó a la órbita de Educ.ar Sociedad del Estado. Así, la distribución y el servicio técnico dejaron de estar a cargo de ANSES, para pasar a depender exclusivamente del ministerio educativo nacional.

Según informa actualmente la web oficial de Conectar Igualdad, desde su creación, el programa distribuyó más de [5,5 millones de netbooks en todo el país](#) e instaló con éxito 11.583 pisos tecnológicos. En 2016, mientras dependía de ANSES, diversos sectores denunciaron un plan de vaciamiento del PCI. Las cifras oficiales del organismo dan cuenta de haber entregado cerca de 350.000 netbooks durante 2016. Sin embargo, ex funcionarios y sindicatos, denuncian que sólo se entregaron 100.000 ([La Capital, 15/10/2016](#), y [Página/12, 03/09/2016](#)). De ambos modos, la cifra se encuentra muy por debajo del número de alumnos que año a año comienzan a cursar sus estudios secundarios en todo el país (cifra que ronda los 600.000 estudiantes). Si tenemos en cuenta también a los alumnos ingresantes a los institutos de formación docente y los docentes que se incorporan al sistema, la diferencia sería aún mayor.

En una [comunicación de prensa de ANSES](#) de diciembre del año pasado, el organismo dejó asentado que no se habían cumplido los objetivos de distribución de equipos para 2016, pero fijaban el compromiso de saldar esa deuda en el presente 2017. La cita textual señalaba que “el presupuesto para el próximo año prevé cubrir la demanda de computadoras para la matrícula pendiente de 2016 y los ingresantes a 1º año de 2017”.

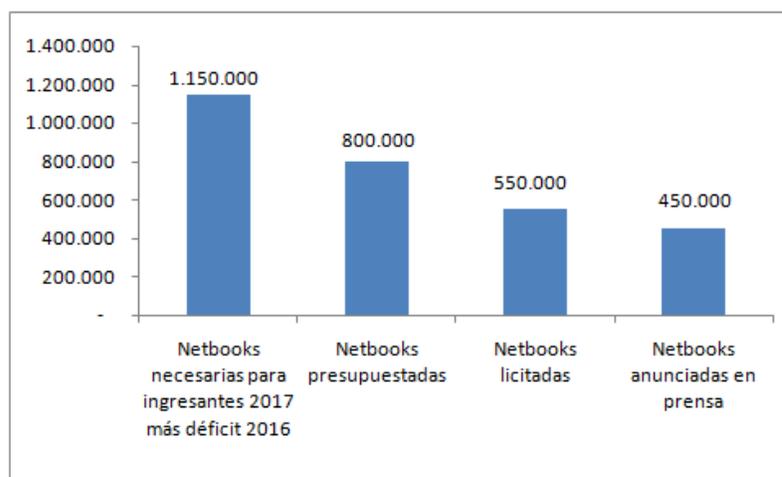
En el presupuesto 2017 -el primero ideado por el nuevo gobierno-, el oficialismo nacional le asignó \$7.200 millones de pesos a la “Implementación del Plan Nacional de Educación Digital”. Sin embargo, en abril de 2017, mediante la publicación de la Decisión administrativa 261/2017 en el Boletín Oficial, la partida presupuestaria pasó de \$7.200 millones a \$6.000 millones, es decir, un 16% menos.

En la actualidad, a poco del cierre del primer semestre del año, la web del Ministerio de Hacienda de la Nación informa que de esos \$6.000 millones [se han ejecutado poco menos del 15%](#).

En abril de 2017 la partida presupuestaria para Conectar Igualdad bajó de \$7.200 millones a \$6.000 millones, es decir, un 16% menos. A poco del cierre del primer semestre del año, se ha ejecutado sólo 15% del presupuesto del programa.

Otro dato que resulta llamativo tiene que ver con las modificaciones en cuanto al número de equipos que se entregarían este año. En el proyecto presupuestario que el oficialismo presentó en el Congreso, figuraban 800.000 equipos bajo la denominación “Provisión de Equipamiento Tecnológico para el Nivel Secundario”. Unos meses más tarde, ya en enero de 2017, la Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos (UNOPS) comunicó que se encontraba gestionando la adquisición de [“550.000 netbooks educativas”](#) a pedido del gobierno nacional. Sin embargo, a los pocos días, los [principales medios gráficos del país](#) difundieron que el acuerdo con la UNOPS era por [450.000 equipos](#). ¿Cuál es la cifra real? ¿Por qué hubo cambios tan significativos en los números de equipos que se entregarían este año? ¿Existen otras licitaciones, por fuera de la de la UNOPS, que saldarán la diferencia entre las 800.000 del presupuesto y las 550.000 de la licitación difundida por ese organismo? ¿Hubo una disminución en el pedido a la UNOPS o es un error de la prensa el hablar de 450.000? Son interrogantes para los que aún no se ha podido obtener respuesta. Cabe aclarar que de persistir la voluntad de “cubrir la demanda de computadoras para la matrícula pendiente de 2016 y los ingresantes a 1º año de 2017”, tal como se expresó la ANSES en diciembre último, la cifra más razonable para lograrlo sería la de 800.000 netbooks y no 550.000 ni 450.000 (Gráfico 17). Como se explicó, esas cantidades no cubrirían siquiera la matrícula de alumnos ingresantes al nivel secundario, ni lograrían alcanzar a los estudiantes que se inician en la Formación Docente cada año.

Gráfico 17. Netbooks necesarias, presupuestadas, licitadas y anunciadas para 2017 en el marco del Plan Nacional de Educación Digital del MEyD de la Nación



Fuente: elaboración propia sobre la base de Anuario estadístico DiNIEE 2015, Ley de presupuesto 2017, UNOPS y medios de prensa.

Nota: la estimación del déficit de entrega de netbooks se realizó considerando una demanda de 700 mil equipos y los datos oficiales que señalan que, en 2016, se entregaron sólo 350 mil.

b. Otras políticas TIC

Más allá de la centralidad del PCI en el análisis de las políticas de educación digital, vale decir que no es la única iniciativa que posee el ministerio. Existen otras que, pese a no ser universales, acercan las TIC a los niños y jóvenes de formas alternativas al modelo 1 a 1. Uno de esos casos es el programa “Primaria Digital” que desde hace ya más de cinco años entrega Aulas Digitales Móviles (ADM) en las escuelas primarias de gestión estatal de todo el país. Las ADM constan de 30 netbooks, 1 carro de guarda, carga y/o transporte, 1 servidor escolar, 1 impresora multifunción, 1 proyector, 1 pizarra digital, 1 router inalámbrico, 3 pendrives y 1 cámara digital. Los datos oficiales señalan que hacia diciembre de 2015 se habían entregado cerca de 7000 ADM y que este año se entregarían más de 5200 más, cumpliendo así con el 100% de entregas para el universo proyectado. Hasta el momento no hay información precisa sobre la cantidad de ADM que se entregaron en el 2017.

Por otra parte, también existe la iniciativa “Infinito por Descubrir” (IxD), una propuesta educativa que, a través de “talleres, laboratorios y el trabajo de especialistas” se propone “estimular y potenciar habilidades blandas y vocaciones en niños y jóvenes de 6 a 18 años, a través de la creación de proyectos basados en disciplinas como robótica, programación, videojuegos, arte, diseño y biotecnología”. Hasta el momento sólo existen dos Centros de IxD, uno en San Salvador de Jujuy y otro en Guaymallén, provincia de Mendoza.

Asimismo, en diciembre de 2016, los ministros de educación de todo el país planificaron la puesta en marcha del proyecto “Escuelas del futuro”, una propuesta para que en “300 escuelas” del país se promueva “la apropiación crítica de la tecnología para poder resolver problemas, crear oportunidades y cambiar el mundo” ([Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán, 2017](#)). Según indica la [Resolución 2376-R/2016](#) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, el “proyecto busca propiciar la alfabetización digital de los estudiantes, a través de la integración de áreas de conocimiento emergentes, como la programación y la robótica, y facilitar recursos digitales y propuestas pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje de campos tradicionales del saber, como las ciencias y las lenguas adicionales”. Según lo pactado por los ministros, la iniciativa se encuadraría bajo los “marcos pedagógicos” del PLANIED y tendría el objetivo de extenderse a un mayor número de establecimientos el año próximo. Hasta el momento no hay información oficial que precise cuántos kits de robótica/programación se entregaron en las escuelas pautadas para el primer año del proyecto.

Para potenciar los usos y prácticas de toda la política TIC, se lanzó también el Plan Nacional de Conectividad Escolar, con el fin de que todos los establecimientos educativos de gestión pública tengan acceso a internet. Por último, vale consignar que el último dato disponible publicado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, señala que, al 2015, se encontraban conectados el 71% de los establecimientos educativos del país ([DiNIEE, 2017](#)).

8. Políticas de evaluación: fomentar la competencia entre escuelas

Existe un consenso bastante extendido sobre el valor que tienen, para las políticas educativas, la producción y la difusión de conocimiento sobre el sistema educativo. Se asume que ese conocimiento puede contribuir a la mejora de las políticas educativas, a partir de su apropiación por parte de los encargados de formularlas e implementarlas. Menos consenso hay sobre cómo producir ese conocimiento y cómo incorporarlo en las decisiones de política.

Las evaluaciones en base a pruebas estandarizadas de aprendizajes son una de las formas de producir conocimiento sobre algunos resultados que producen los sistemas educativos. Nuestro país realiza este tipo de evaluaciones, de manera sistemática, desde los primeros años de la década del noventa. Así se realizaron las pruebas, antes llamadas ONE y ahora Aprender, en los años 1993, 1996, 1999, 2000, 2005, 2007, 2010, 2013 y 2016; las pruebas de UNESCO para América Latina en 1996, 2006 y 2013; y las pruebas producidas por la OCDE, llamadas PISA, en 2000, 2006, 2009, 2012 y 2015.

En el último año y medio, los dos aspectos destacados en materia de pruebas estandarizadas fueron, por un lado, la difusión de los resultados PISA 2015 (en diciembre de 2016) en los que Argentina no fue incluida en el ranking por objetarse el marco muestral sobre el que se realizó la evaluación; por otro, la aplicación de la prueba Aprender en octubre de 2016 y la difusión de sus resultados generales en marzo de 2017.

a. PISA: explicaciones pendientes sobre una exclusión

Sobre la decisión de la OCDE de no incluir a Argentina en el denominado ranking y reemplazar al país por los resultados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ([La Nación, 06/12/2016](#)), la explicación técnica del organismo señala que se advierte un significativo descenso respecto de 2012, en cuanto a los jóvenes de 15 años *cubiertos* por la muestra. Tal descenso se explicaría, señala el reporte, por la reestructuración de las escuelas secundarias de Argentina, esto es, la fusión de la EGB3 y el Polimodal para conformar escuelas *secundarias completas*, proceso que se puso en marcha luego de la sanción de la LEN y que todavía estaba en proceso en 2014, cuando se elaboró el marco muestral sobre el que se seleccionaron las escuelas para el operativo. La reestructuración de la secundaria habría afectado la cobertura de escuelas elegibles que fueron listadas en el marco muestral. Por último, se indica que el descenso en la cobertura de estudiantes implica que los resultados de Argentina no sean comparables con sus operativos anteriores y con los resultados alcanzados por otros países. También detalla que los 6.349 estudiantes evaluados en Argentina, representan a 394.917 adolescentes de 15 años, esto es, sólo al 55% de este grupo poblacional que alcanza las 718.635 personas ([PISA 2015, Resultados, Volumen 1](#)). El informe no especifica cómo, una muestra de 6.349 jóvenes, solo 10% inferior a la prevista por los técnicos de la OCDE, cubre sólo a algo más de la mitad de la población total de referencia. La lectura que puede hacerse es

que durante 2016, luego de haber incorporado nuevas escuelas elegibles al marco muestral, los técnicos del organismo redujeron sustancialmente el peso o ponderación original de cada estudiante que respondió la prueba en Argentina. La reducción de esa ponderación habría sido muy significativa como para llegar a que una muestra, sólo algo inferior a la prevista, redonde en una representatividad muy baja sobre la población total.

Por su parte, la actual gestión educativa en la persona de su Ministro de Educación y Deportes, señaló, en una conferencia de prensa realizada en Casa Rosada, que no hubo “animosidad” sino “incompetencia” por la parte de la gestión educativa anterior, al momento de constituir el marco muestral con una cantidad menor de escuelas: 10.200 en lugar de 13.300 ([La Nación, 06/12/2016](#)). Algunos días después señaló que no se revisaría qué había ocurrido con la evaluación y los problemas en el marco muestral o listado original de escuelas ([La Nación, 07/12/2016](#)).

La decisión de excluir a Argentina del ranking PISA no habría sido originada en la OCDE sino solicitada por las nuevas autoridades educativas del país en 2016.

Por otra parte, los responsables de la gestión anterior señalaron que la decisión de excluir a Argentina del ranking PISA, no habría sido originada en la OCDE sino solicitada por las nuevas autoridades educativas del país en 2016 ([Página 12, 17/12/2016](#)). Las autoridades salientes de la cartera educativa indicaron que el marco muestral para la prueba había sido aprobado en su momento por la OCDE luego de consultas y que, más allá de errores y problemas, era pertinente para producir resultados comparables, poniendo como ejemplo otros casos y países que tenían parámetros similares. Se sostuvo también que, los motivos por los que la actual gestión había pedido la exclusión de nuestro país a la

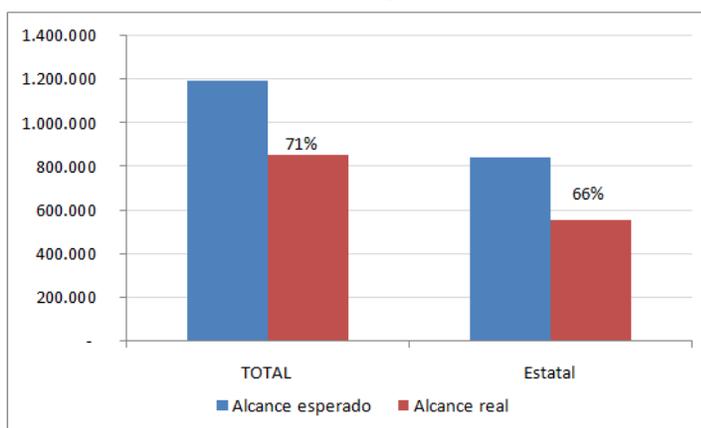
OCDE, a través de correos electrónicos de los que se presentaron evidencias, eran la mejora que el operativo mostraba con respecto a 2012, una línea de base inconveniente para el inicio de una gestión. Más allá de ello, la tendencia a la mejora que evidenciaría PISA en 2015 para nuestro país, está en sintonía con la evidencia aportada recientemente por los resultados de la prueba Aprender 2016 ([CIPPEC, 2017](#)).

b. Aprender: costos e implicancias de un censo todos los años

La evaluación Aprender fue aplicada en octubre de 2016 en escuelas primarias y secundarias de todo el país con el objetivo de evaluar cuatro áreas de conocimiento: matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Su modalidad de aplicación fue muestral para una parte de los estudiantes (los alumnos/as de 3ro de primaria y 3ro. de secundaria) y censal para el resto (alumnos/as de 6to. de primaria y 5to o 6to de secundaria). En realidad, la parte del operativo que aspiraba a ser censal, esto es, a evaluar a todos los alumnos de los años de

estudio concernidos, logró examinar sólo a algo más de dos tercios de los destinatarios: la cobertura fue del 71% de los estudiantes de 6to. de primaria y secundaria, cifra que desciende a sólo 66% en el caso de las escuelas estatales ([Aprender 2016. Primer informe de resultados](#)) (Gráfico 18). El alcance contrasta marcadamente con la cobertura que tienen los Relevamientos Anuales realizados en abril de cada año por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en las 55 mil escuelas del país, iniciativa censal que registra información del 99% de la matrícula de los establecimientos de educación común.

Gráfico 18. Alcance de Aprender en los últimos años de estudio de los niveles primario y secundario. Total País y para el sector estatal. Año 2016



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016 (informe Aprender)

Por otra parte, el primer informe de resultados Aprender, no detalla cómo se distribuye ese tercio de alumnos que no respondió el operativo en comparación con los que sí lo hicieron (sólo sabemos que fue más alto en estatal y levemente mayor en primaria), desconociéndose si existen sesgos en cuanto al perfil territorial y social de los 342 mil estudiantes que no respondieron la prueba censal, un dato clave para valorar los resultados.

La falta de cobertura de Aprender es, en este caso, especialmente grave. Y no lo es porque un operativo haya alcanzado sólo a dos tercios de los estudiantes ya que, en los cientos de miles de casos con información disponible, hay evidencias muy significativas para la producción de conocimiento sobre el sistema educativo. Lo grave reside en que estos resultados están siendo tomados al pie de la letra como insumo para fundamentar y legitimar políticas muy importantes tales como un plan decenal para la educación (Plan Maestr@) o una política integral destinada a transformar la educación secundaria, emulando el modelo de las escuelas rurales, según la interpretación oficial de los resultados de Aprender ([Clarín, 05/06/2017](#)). Para tomar este ejemplo, a partir de diferencias observadas en los puntajes promedio entre escuelas urbanas o rurales (cuya distancia es menor que la diferencia de 30 puntos porcentuales entre los alumnos que fueron evaluados y el universo al que se aspiraba), se sacan conclusiones definitivas que podrían comprometer la educación por muchos años. Se

trata de un modo de concebir el lugar de la evaluación y el conocimiento en las políticas educativas que ni siquiera puede ser calificado como tecnocrático (ya que sus fundamentos técnicos son muy frágiles), sino que resulta una actitud irresponsable.

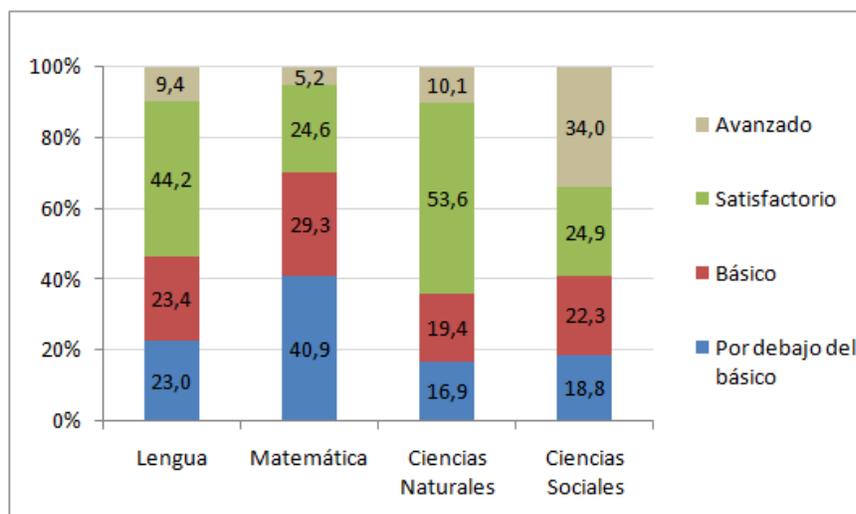
Más allá de estos señalamientos, se reconoce que, a fines del mes de mayo del corriente, la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, puso en línea [un ágil sistema de consulta de los resultados](#) con distintas variables para la desagregación de la información hasta el nivel de municipio. La herramienta es sumamente valiosa para planificadores, investigadores y para los mismos equipos directivos de las escuelas que pueden acceder a más datos relacionados con sus instituciones. Sin embargo, no resuelve el problema de base que tienen los datos del operativo Aprender que sólo alcanza a evaluar dos tercios de los alumnos de las escuelas estatales.

Respecto de otros riesgos que entrañan las actuales políticas de evaluación, la Secretaria de Evaluación llamó públicamente a que los directores difundan los resultados de su escuela ([La Nación, 27/05/2017](#)). Este llamado abre interrogantes respecto del uso que se espera dar a este operativo ya que este tipo de utilización de los datos hacia los padres, es una forma de fomentar la competencia entre las escuelas a partir de que cada institución haga publicidad sobre “su” calidad educativa con estos puntajes. Estas prácticas, no sólo envuelven a las instituciones con mayores dificultades en una espiral descendente de reputación que profundiza la pérdida de matrícula y de capacidades para la mejora (una “presión negativa”), sino que también incentiva prácticas de manipulación de los operativos y de sus condiciones en las propias instituciones como, por ejemplo, el rechazo de algunas instituciones a inscribir alumnos *repetidores* o el desarrollo de acciones sutiles para desentenderse de los “estudiantes problema”, lo que atenta contra el ejercicio del derecho a la educación.

La falta de cobertura de la prueba Aprender es especialmente grave debido a que, sus resultados, están siendo tomados al pie de la letra como insumo para fundamentar y legitimar políticas muy importantes como un plan decenal de educación.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, el informe destaca que entre 17% y 41% de los estudiantes según el área, no alcanza a dar cuenta de conocimientos básicos en la prueba. Matemática es la disciplina donde se advierten los principales déficits, con un 40,9% de estudiantes con un desempeño por debajo del nivel básico. En el extremo opuesto, ciencias naturales es el área donde se advierten mejores resultados, con solo 16,9% de los estudiantes en la categoría más baja de la escala (Gráfico 19).

Gráfico 19. Niveles de desempeño por área disciplina evaluada en la prueba Aprender. Alumnos del último año del nivel secundario. Año 2016.



Fuente: "Aprender 2016. Primer informe de resultados", Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

El panorama que perfilan estos datos marca una realidad preocupante respecto de lo que ocurre en las aulas. Es un diagnóstico que no es nuevo, ya que ha sido explorado y analizado en operativos previos de similar tenor (ONE, TERCE, PISA). La magnitud precisa del porcentaje o proporción de “estudiantes que no alcanzan” un cierto umbral o nivel, varía bastante según disciplinas, niveles de enseñanza, años y operativos, así como también, varían los “puntos de corte” que definen esas categorías de desempeño. También difiere la lectura que realiza quien comunica los resultados. En el caso de Aprender 2016, y a diferencia de anteriores operativos, la lectura de los datos que se realiza en el informe, así como las enunciaciones públicas de los funcionarios sobre el particular, destacaron el porcentaje de alumnos ubicados en las dos categorías más bajas de desempeño (por debajo del básico y básico), en lugar de señalar la proporción de aquellos que se encuentran por debajo del básico, que son los que no alcanzan los aprendizajes mínimos (los “aplazados” en la jerga escolar). Si bien puede ser loable la pretensión de “subir la vara” en este debate y poner como horizonte los mejores rendimientos del sistema, la difusión bajo esta modalidad puede generar el efecto contrario al esperado: en lugar de un movimiento a favor de la exigencia, puede transformarse en un discurso sobre la catástrofe educativa que invisibiliza los esfuerzos que muchas escuelas y docentes del país hacen para que a los alumnos les vaya mejor, hecho que, efectivamente, sucede, según se verifica en la comparación entre informes. Por caso, los resultados comparados del Aprender 2016 con el ONE 2013 que se publicaron en el informe oficial, dan cuenta de una mejora en primaria en las dos disciplinas evaluadas: en lengua, los estudiantes que no alcanzan el nivel básico descienden desde el 18,0% al 14,5%, mientras que en matemática lo hacen desde el 21,8% al 18,0%, siempre entre las mediciones de 2013 y 2016. En secundaria, nivel en el que se comparan cuatro áreas, el saldo es mixto, con dos

disciplinas con mejoras (lengua: de 28,5% a 23,0; sociales: de 19,7% a 18,8%) y dos con indicadores que hablan de un empeoramiento aunque, en un caso, es inferior a un punto porcentual (matemática: 40,0% a 40,9%; naturales: 15,9% a 16,9), en todos los casos para mediciones de los años 2013 y 2016 respectivamente y considerando al grupo de estudiantes con desempeños inferiores.

Un último señalamiento que es necesario realizar es que la medición de aprendizajes a partir de pruebas estandarizadas sobre las disciplinas llamadas básicas, comienza ser un paradigma superado. En 2013, la UNESCO publicó un documento denominado [Hacia una aprendizaje universal](#) donde definió los siete *dominios* (ni áreas, ni disciplinas) en los que los estudiantes deberían desarrollar aprendizajes y que son: bienestar físico, social y emocional; cultura y artes; alfabetismo y comunicación; perspectivas de lectura y cognición; conocimientos básicos de aritmética y matemática y; ciencia y tecnología. Una de las fortalezas de este giro conceptual, es que desenfoca la evaluación de las tres o cuatro disciplinas que se han transformado en un regulador pedagógico, restringiendo los saberes que las escuelas ofrecen a los estudiantes cuando saben que las pruebas nacionales o internacionales se enfocarán en dos o tres materias.

Al respecto, los Ministros de la región señalaban en Buenos Aires que “destacan que la calidad de la educación en todas sus dimensiones y en todos los niveles sigue siendo la gran deuda educativa pendiente en la región” y se comprometieron a “desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo”. En la Declaración de Incheon (2015), la comunidad educativa internacional superó esta visión parcial que se instala sobre la calidad definiendopor educación de calidad aquella que “fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)”. (Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, punto 9).

9. El Ministerio: perfiles funcionariales y políticas educativas

La construcción de este informe otorgó una importancia de primer orden a las políticas públicas del sector educación como principal estrategia que se da una sociedad desde su organización política, el Estado, para garantizar y promover el derecho a la educación. En tal sentido, se priorizó el análisis de las políticas educativas desarrolladas desde el nivel nacional, en el entendimiento de que, en un sistema educativo federal, la voz del Estado nacional

permite construir lo común que organiza el sentido de todo el sistema educativo. Por este motivo resulta de especial interés caracterizar la estructura y composición del organismo rector de las políticas educativas del nivel nacional que es el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Desde las ciencias sociales se ha otorgado una gran importancia al análisis de las estructuras del Estado y del personal que las conduce debido a que se trata de las dependencias estratégicas para la organización y el funcionamiento del poder gubernamental (De Imaz, 1964; Amorim Neto, 1998; De Luca, 2011; Canelo, 2016). Pero además, porque su estudio y el de sus más altos funcionarios, permite comprender mejor los objetivos del gobierno y el contenido de las políticas públicas y reconocer, más allá de los discursos, cuáles son las áreas de gestión priorizadas y cuáles son los actores externos al Estado que tienen mayor influencia en la definición de las políticas. Desde esta perspectiva es que resulta útil y necesario interrogarse sobre la estructura e integración de la cartera educativa nacional.

El estudio del perfil del funcionariado gubernamental permite comprender mejor los contenidos de las políticas públicas y reconocer, más allá de los discursos, cuáles son las áreas de gestión priorizadas y los actores sociales con mayor influencia en las políticas.

El 11 de diciembre de 2015 se publicó en el Boletín Oficial, el decreto del Poder Ejecutivo Nacional 13/2015 que modificaba la Ley de Ministerios, creando el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. La incorporación de la Secretaría de Deportes en esta dependencia resultó en una novedad histórica ya que el ámbito de la educación había compartido cartera con cultura, con ciencia y tecnología, con culto, con justicia, pero nunca con deportes. Otra particularidad de este acto inicial en materia educativa fue que el mencionado decreto fundamentaba la creación de la cartera educativa en la ya derogada Ley Federal de Educación (nro. 24.195, sancionada en 1993), en lugar de hacerlo en la vigente Ley de Educación Nacional de 2006 y desconociendo también otras normativas importantes en materia educacional como la Ley de Financiamiento Educativo (nro.

26.075 de 2005). Frente a los señalamientos públicos respecto de que esto significaba “retrotraer la educación a la década del noventa”, las autoridades indicaron que había sido un error (en el Decreto de creación de Ministerios del 2007 había ocurrido algo similar) y que se corregiría el problema. El 11 de enero de 2016, se publicó en el Boletín Oficial el Decreto 57/2016 que definía la estructura interna de los Ministerios (Ilustración 2), lo que fue celebrado por sectores del sindicalismo docente como un logro producto de sus reclamos al sostener que, en el apartado destinado a educación, se corregía el error del Decreto de diciembre. Sin embargo, y si bien un pasaje del nuevo Decreto citaba la LEN de 2006, no se hacía mención explícita al error del DNU ni tampoco a otras normativas vigentes que obligan al Poder Ejecutivo a implementar diversas acciones. Todo este capítulo podría haber quedado

como una simple anécdota, sino fuera porque un año después, tal como se planteó más arriba, el Ejecutivo nacional desconoció de hecho la Ley de Financiamiento Educativo que en su artículo 10 obliga a convocar a la Paritaria Nacional Docente, situación que llegó a instancias judiciales y que no ha encontrado aún una resolución adecuada.

Ilustración 2. Estructura de Secretarías y Subsecretarías del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y funcionarios designados durante el año 2016



Fuente: elaboración propia sobre la base del Mapa del Estado, Ministerio de Modernización

La conformación de equipos gubernamentales es un desafío clave de toda gestión de gobierno. En este proceso intervienen una diversidad de factores tales como la pertenencia de los aspirantes a los distintos espacios político-partidarios, su trayectoria en la gestión pública, su formación y perfil profesional, además de otros atributos personales. En el caso de la elección del funcionariado de nivel ministerial (ministros, secretarios y sub-secretarios), caben también consideraciones sobre la formación y trayectoria en el campo o sector de la función específica (salud, educación, economía, energía), así como los posibles conflictos de interés que se juegan en decisiones que involucran al Estado como regulador de la actividad privada.

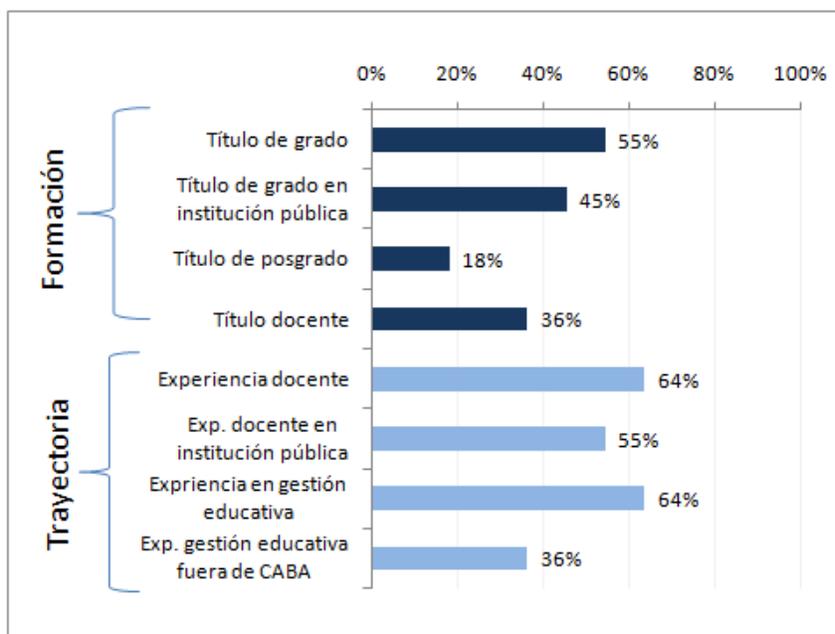
El ascenso del Ing. Mauricio Macri a la Presidencia de la Nación trajo consigo la llegada de numerosos funcionarios que, hasta el momento, revistaban como Ministros, Secretarios o asesores de su gestión en la Jefatura de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este fue el caso de Esteban Bullrich quien, a la hora de ser nombrado ministro nacional, ya contaba con más de cinco años de experiencia como titular de la cartera educativa porteña. Previamente, había sido electo diputado nacional en dos ocasiones (2005 y 2009) y había ejercido durante diez meses como ministro de Desarrollo Social de la CABA, en reemplazo de María Eugenia Vidal en licencia por maternidad. Licenciado en sistemas por la Universidad de CAECE y con un Master en Administración por la Universidad de Kellog's, el inicio de la carrera política de Esteban Bullrich (48 años) se gesta en Recrear, el partido del ministro de economía del gobierno de la Alianza (1999-2001), Ricardo López Murphy. Sus primeros

pasos en la arena política los dio en los años posteriores a la crisis social y económica del 2001-2002. Desde la conducción de la juventud de Recrear, Bullrich subió posiciones hasta ser, primero, candidato a Diputado nacional en 2005 y luego, a Vicepresidente, en 2007. El 5 de enero de 2010, asumió la cartera educativa en la CABA en reemplazo del efímero Abel Posse (11 días como ministro de educación), quien había sido designado para cubrir la salida del Dr. en Educación Mariano Narodowski, quien se había desempeñado como Ministro porteño durante los dos primeros años de gestión del Pro en la Ciudad.

En cuanto a la conformación de los gabinetes ministeriales de la actual gestión de gobierno, un reciente informe del [Observatorio de las elites argentinas](#) (IDAES-UNSAM), dirigido por Paula Canelo y Ana Castellani, señala que el Ministerio conducido por E. Bullrich es el que ostenta el menor porcentaje de funcionarios que desempeñaron cargos de alta gerencia en el sector privado. Más allá de este rasgo, el perfil formativo y profesional del alto funcionariado del Palacio Sarmiento tiene sus principales antecedentes en la gestión educativa de la CABA desde 2007 en adelante, lo que define que sólo un tercio de los altos funcionarios tenga experiencia en gestión educativa fuera de la Ciudad. Otro rasgo de interés es que sólo la mitad tiene título de grado universitario y que menos de la mitad tiene un grado en una universidad pública. Por otra parte, sólo un tercio del funcionariado tiene un título docente, aunque son dos tercios los que han tenido experiencia en el ejercicio de la docencia (Gráfico 20).

Sólo un tercio de los altos funcionarios del Ministerio de Educación tiene experiencia en gestión educativa fuera de la Ciudad de Buenos Aires; la mitad tiene título de grado universitario y menos de la mitad, un grado en una universidad pública; sólo un tercio del funcionariado tiene título docente.

Gráfico 20. Formación y trayectoria de los Secretarios/as y Subsecretarios/as del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Porcentaje de los funcionarios que reúnen cada atributo seleccionado. Año 2016



Fuente: elaboración propia sobre la base de DDJJ (Oficina Anticorrupción) y Boletín Oficial.

En definitiva, cabe señalar tres aspectos que hacen al perfil de los funcionarios del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y que pueden contribuir para entender mejor las características de las políticas educativas. Por una parte, su escaso perfil federal, en particular, en lo que hace a la experiencia en la gestión educativa más allá de la capital del país. Este rasgo podría asociarse con una forma de entender el federalismo en la que no se alcance a ver con nitidez el rol que le cabe al Estado nacional en la conducción de la política educativa del país. En segundo lugar, el hecho de que sólo un tercio de los once altos funcionarios tenga titulación pedagógica o docente, da cuenta también de una cierta carencia de antecedentes formativos valiosos para la gestión educativa. Esta característica podría no tener importancia para ciertos cargos funcionariales como el de administración y finanzas o la subsecretaría de alto rendimiento deportivo. Sin embargo, hay que hacer notar que la formación pedagógica otorga a las personas una mirada más amplia del hecho educativo, lo que puede facilitar una concepción integral de la educación que supere sus finalidades relacionadas con la formación de recursos humanos para el mercado de trabajo. Por último, el hecho de que menos de la mitad de los funcionarios hayan transitado por la universidad pública, puede ser también un aspecto que ayude a entender algunas decisiones y líneas de política. Decimos "puede ser" y "ayude" porque no se puede afirmar que haber transitado por la escuela y la universidad públicas forme una concepción virtuosa sobre lo público que impacte positivamente en la gestión estatal; de hecho, hay en la historia nacional, una cantidad de ejemplos apabullantes de altos funcionarios gubernamentales que, habiéndose formado en el sector público de la

educación, han promovido políticas ruinosas para el Estado y para lo público. Sin embargo, no está demás señalar este rasgo formativo del alto funcionariado del Ministerio de Educación como más ligado al sector privado que al público, porque puede permitir entender mejor los procesos novedosos y complejos de privatización que están avanzando en el sistema al calor de ciertas decisiones funcionariales.

10.A modo de cierre: presencia del Estado nacional, financiamiento y educación pública

El derecho a la educación en Argentina se encuentra, en la actualidad, en una encrucijada. Las políticas educativas en curso no parecen, por el momento, abrir un camino de oportunidades para ampliar el derecho a la educación en tanto, las señales que están dandolas variables externas e internas al sistema educativo, dan cuenta de tendencias hacia el **debilitamiento** del financiamiento, de la presencia del Estado nacional, del carácter público de la educación y de la capacidad de gestión para la conducción de la educación en su nivel nacional. En el cierre de este documento se repasan algunas de estas variables.

El contexto social. El agravamiento económico, social y laboral del último año y medio es un dato significativo para el derecho a la educación, ya que habla de una de las principales variables del contexto que hacen a la escolarización de los niños/as y jóvenes. La tendencia al declive es reciente por lo que todavía no se han revelado sus expresiones más comunes, como es la desescolarización de niños/as y adolescentes por motivos económicos. Posiblemente, el mantenimiento del monto de la Asignación Universal por Hijo haya amortiguado los peores efectos de las políticas de ajuste implementadas desde fines de 2015. Pero la persistencia y profundización de estas tendencias, pueden volver a ofrecer consecuencias bien conocidas en nuestro país en el pasado, cuando las fases recesivas y de ajuste se prolongan por un tiempo.

Un federalismo frágil. La presencia del Estado nacional en educación se produce a partir de la conducción de la política educativa para el conjunto del sistema, presencia que se opera, en gran medida, a partir del desarrollo de programas y políticas desde el Ministerio de Educación y Deportes. Estas iniciativas incluyen, por supuesto, la dimensión federal del sistema en la medida que respetan las autonomías provinciales y se complementan o acompañan las políticas educativas de cada jurisdicción. Frente al debilitamiento de iniciativas de políticas educativas nacionales, la actual gestión ha argumentado que las capacidades o recursos de tales iniciativas se transferían a las provincias para fortalecer el federalismo. Desafortunadamente, la realidad histórica demuestra lo contrario, teniendo como referencia principal la transferencia de los servicios educativos realizada a comienzos de la década del noventa que redundó en un mayor grado de fragmentación y desigualdad en el sistema educativo.

Competencia para la mejora. La evaluación como regulador estratégico del sistema

educativo ha ocupado el sitio que, en otros momentos, tenía el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación y del Consejo Federal de Educación, como instancia de conducción educativa en Argentina. Esta perspectiva es consistente con la estrategia de federalismo con Estado nacional ausente del que dan cuenta otras intervenciones gubernamentales en el sector educativo y en otros sectores. Pero además, la evaluación en ciernes ha estado marcada por las dificultades que son propias de la desconfianza de los actores frente a un proceso que ha sido poco transparente en diversos aspectos: a) se ha manipulado la difusión de los resultados para deslegitimar un genuino reclamo de recomposición salarial de los docentes; b) se ha asegurado que no se iban a difundir resultados por escuela, respetando lo mandado por la Ley de Educación Nacional, pero se ha alentado a los directores de los establecimientos a hacer lo contrario y; c) se ha señalado que el operativo era censal, difundiendo sus resultados como si efectivamente lo fuera, cuando un tercio de todos los alumnos de escuelas públicas del país no fue evaluado. En definitiva, un proceso marcado por todos los defectos que algunos discursos cerradamente críticos de la evaluación educativa señalan habitualmente, y que obtura la posibilidad de instalar en nuestro sistema educativo, un proceso de evaluación genuino, riguroso, transparente y honesto de cara a todos los actores de la educación.

Capacidades para la gestión educativa. Los problemas de gestión reflejados en la subejecución de partidas presupuestarias asignadas (jardines, plan digital), marcan el pulso de una conducción educativa que se ha mostrado sagaz para comunicar y marcar agenda en medios y redes sociales, pero que no ha tenido la misma eficacia para apalancar las decisiones que mejoran la realidad cotidiana de la educación. Se trata de un tipo de déficit de implementación de políticas asociado con los denominados gastos de capital o inversión que, a diferencia de los gastos corrientes (como el pago de salarios), no tienen impactos inmediatos en la cotidianeidad de las escuelas. Sin embargo, es necesario advertir a tiempo sobre estas dificultades, ya que su continuidad tiende a resentir las actividades de enseñanza.

Un tema del que no se habla. Una vez más, el problema del financiamiento, vuelve a estar en el corazón de los problemas de la educación. Un contexto económico restrictivo, sumado a un enfoque de políticas que tematizan antes la eficiencia o las modalidades del gasto que el carácter estratégico de la inversión educativa, siembra dudas sobre el futuro desarrollo de la educación. El cambio de ciclo respecto del peso que los servicios de deuda vuelve a tener sobre el presupuesto nacional, en desmedro de la educación, dan una pauta regresiva del gasto público para las jurisdicciones sub-nacionales de país. La dificultad para reconocer el carácter estratégico que tiene mejorar la inversión educativa para alcanzar logros, se refleja en diversas iniciativas de las políticas, como la falta de una estrategia de financiamiento para apuntalar el desarrollo de la extensión de la jornada en el nivel primario o la ausencia completa del tema en el denominado Plan Maestro, un documento que se propone como proyecto de ley para conducir el desarrollo del sistema educativo argentino durante diez años, y que carece de toda referencia a los recursos con los que se acometerían las acciones que se desprenden del mencionado plan.

Bibliografía y documentos

- Acuña, Malena** (2015). *¿Cuánto cuestan las políticas educativas prioritarias? Período 2016-2019*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1210.pdf>
- Amorim Neto, Octavio** (1998). *Cabinet Formation in Presidential Regimes: An Analysis of 10 Latin American Countries*. Paper presented on meeting of the Latin American Studies Association Illinois: The Palmer House Hilton Hotel.
- Banco Mundial** (2014). *Documento Promer II*. <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/files/2015/05/BIRF-8452-AR-PROMER-II-PAD.pdf>
- Castellani, Ana y Paula Canelo** (2017). *Informe de investigación n° 2. Puerta giratoria, conflictos de interés y captura de la decisión estatal en el gobierno de Macri. El caso del Ministerio de Energía y Minería de la Nación*. Buenos Aires, Observatorio de Elites UNSAM-IDAES. <http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2017/04/Informe-N2-Observatorio.pdf>
- Canelo, Paula** (2016). *La militarización del Estado durante la última dictadura militar argentina. Un estudio de los gabinetes del Poder Ejecutivo Nacional entre 1976 y 1983*. Historia Crítica, N°62, Octubre-Diciembre de 2016, págs. 57-75.
- CIFRA** (2017). *Informe de coyuntura N° 23*. <http://www.centrocifra.org.ar/publicacion.php?pid=107>
- CIPPEC** (2017). *Reflexiones sobre Aprender 2016*. <https://www.cippec.org/el-nivel-educativo-baja-reflexiones-sobre-el-aprender-2016/>
- DiNIECE** (2015). *Boletín 11. La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo*. http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/boletin-11-final-58caa592c6be2.pdf
- De Imaz, José Luis** (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires: EUDEBA.
- De Luca, Miguel** (2011). *Del príncipe y sus secretarios. Cinco apuntes sobre gabinetes presidenciales en la Argentina reciente*. En La política en tiempos de los Kirchner, eds. Andrés Malamud y Miguel De Luca, Buenos Aires: Eudeba.
- Duhalde, Miguel y Myriam Feldfeber** (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. CTERA. https://ei-ie.org/media_gallery/c8d89a990223f9690a6847886c5c4b30.pdf
- Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo** (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana. <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos** (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Foro Mundial sobre la Educación** (2000). *Informe final*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- INDEC** (2015). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Pueblos originarios. Región NOA*. Buenos Aires, INDEC. http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_NOA.pdf
- Malajovich, Ana** (2016). *El Jardín de Infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI*. En V. Kaufmann (comp.), *Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires, AIQUE. <http://www.aique.com.ar/libro/primera-infancia>
- Ministerio de Educación de la Nación** (2015). *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/files/2015/05/PRESENTACION-EIB.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Relevamiento Nacional. Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente*. Buenos Aires.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005582.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Características del Sistema Educativo Argentino*. http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/caracteristicas-del-sistema-educativo-argentino-13-58ca9e39d01c1.pdf

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar. Programa de jornada extendida: "la escuela sale de la escuela"*.

<http://portales.educacion.gov.ar/dep/wp-content/blogs.dir/5/files/2016/07/Nuevos-lineamientos-pedag%C3%B3gicos-para-la-ampliaci%C3%B3n-del-tiempo-escolar.-Programa-de-Jornada-Extendida-%E2%80%9CLa-escuela-sale-de-la-escuela%E2%80%9D.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Listado de municipios de la provincia de Buenos Aires donde se implementa, en una primera etapa, el programa Asistiré*.

http://minisitios.educ.ar/data_storage/file/documents/listado-de-43-municipios-591da219b4e50.pdf

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Qué estamos haciendo*.

<http://educacion.gob.ar/ministerio-de-educacion-y-deportes/seccion/73/que-estamos-haciendo>

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Conectar Igualdad sigue adelante desde el Ministerio de Educación y Deportes*.

<http://educacion.gob.ar/conectar-igualdad/noticias/71/conectar-igualdad-sigue-adelante-desde-el-ministerio-de-educacion-y-deportes>

Morduchowicz, Alejandro (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires. Losada.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150777so.pdf>

Morduchowicz, Alejandro (2011). *Financiamiento y costos de implementación de la Ley Provincial de Educación*. La Plata, UNIPE.

<http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Aejandro-Morduchowicz.pdf>

Observatorio de la Deuda Social (2017). *Pobreza y desigualdad por ingresos en la Argentina Urbana. 2010-2016*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina (UCA). Marzo de 2017.

<http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2017-Observatorio-Informe-Pobreza-Desigualdad-Por-Ingresos-2010-2016.pdf>

Observatorio de Políticas Educativas de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) (2017). *Políticas Educativas de Memoria*.

OCDE (2011). *¿La asistencia a educación infantil, se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar?* PISA in focus N° 1. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ONU (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio 2000-2015*.

http://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

OREALC/UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

SITEAL (2015). *Resumen Estadístico Comentado (REC): Escolarización en América Latina 2000 -*

2013. SITEAL-IIPE-UNESCO y OEI.

http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf

UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220606s.pdf>

UNOPS (2017). *Solicitud de Información (RFI): Adquisición de netbooks educativas*.

<https://www.unops.org/ApplyBO/File.aspx/Solicitud%20de%20Informaci%C3%B3n%20RFI%202017-002.pdf?AttachmentID=592a19ab-8d1d-40f5-9f58-fc4653ea193c>

UPEA (2010). *Bases para un plan decenal de educación*. [http://onc-](http://onc-ftp1.argentinacompra.gov.ar/0082/000/040000012016001000/CNV-000694777003.pdf)

[ftp1.argentinacompra.gov.ar/0082/000/040000012016001000/CNV-000694777003.pdf](http://onc-ftp1.argentinacompra.gov.ar/0082/000/040000012016001000/CNV-000694777003.pdf)

Verger, Antoni, Mauro Moschetti y Clara Fontdevilla (2017). *La privatización educativa en América latina: una cartografía de política, tendencias y trayectorias*. Barcelona, Universitat de Barcelona,

Internacional de la Educación. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>

Fuentes estadísticas, normativas y periodísticas

- Fuentes estadísticas

Anuarios estadísticos (2006 a 2015). DiNIEE/ DiNIECE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>

Aprender (2016). Secretaría de Evaluación, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

<http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/>

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010). INDEC.

http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135

Consejo del Salario (2016 y 2017). Ministerio de Trabajo de la Nación.

<https://www.argentina.gob.ar/trabajo/consejodelsalario>

Microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (2014 a 2016). INDEC.

www.indec.mecon.gov.ar

ONE (2013). DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/>

PISA (2015). OCDE. http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en;jsessionid=lcrsetbn75df.x-oecd-live-03

Planillas de Gasto en Educación a Cargo de las Jurisdicciones Provinciales (2001 a 2015).

Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <http://educacion.gob.ar/direccion-de-planeamiento-de-la-politica-educativa-investigacion-y-estadistica/documentos/164/gasto-en-educacion-por-nivel-y-por-objeto>

Planillas de Gasto en Educación del Total País (2001 a 2015). Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

<http://educacion.gob.ar/direccion-de-planeamiento-de-la-politica-educativa-investigacion-y-estadistica/documentos/164/gasto-en-educacion-por-nivel-y-por-objeto>

Set de datos sobre crédito y gasto de la APN (2017). Sitio del Ciudadano, Secretaría de Hacienda.

http://sitiodelciudadano.mecon.gov.ar/sici/set_de_datos_vigente.html

- **Fuentes normativas**

Cambios organigrama MEyDN (2016). Decreto 57/2016, Poder Ejecutivo Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257669/norma.htm>

Cambios organigrama MEyDN (2017). Decisión Administrativa 435/2017, Ministerio de Educación y Deportes. <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/165472/20170626>

Constitución de la Nación Argentina (1994). Congreso

Nacional. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Creación del Programa Asistiré (2017). Resolución -2017-2407-APN-ME, Ministerio de Educación y Deportes. http://minisitios.educ.ar/data_storage/file/documents/resolucion-creacion-asistire-591d9fd7d4344.pdf

Creación del PLANIED (2017). Res. 1536-E/2017, Ministerio de Educación y Deportes.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/270000-274999/273275/norma.htm>

Creación del Proyecto Escuelas del Futuro (2016). Resolución 2376 - E/2016, Ministerio de Educación y Deportes. <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/155466/20161212>

Declaración de interés educativo la carrera de Miguel (2015). Res. 252/15, Consejo Federal de Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/252-15.pdf>

Declaración de Purmamarca (2016). Consejo Federal de

Educación. http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/declaracion-de-purmamarca-58af36ecea19d.pdf

Declaración relativa a la conmemoración de los 34 años del golpe militar del día 24 de marzo de 1976 (2010). Res. 95/10, Consejo Federal de

Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/95-10.pdf>

Declaración sobre el 2x1 (2017). Declaración CFE N° 1/17, Consejo Federal de Educación.

http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/declaracion-1-17-dos-por-uno-592c6295d5cae.pdf

Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (2002). Ley 25.633, Congreso Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/77081/norma.htm>

Disposición sobre jornada escolar para celebrar los 25 años de la recuperación de la democracia (2008). Res. 70/08, Consejo Federal de

Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/70-08.pdf>

Incorporación al calendario escolar del día 12 de junio como Día de los adolescentes y jóvenes por la inclusión social y contra la discriminación, en conmemoración al natalicio de Ana Frank (2013). Res. 212/13, Consejo Federal de Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/212-13.pdf>

Incorporación al calendario escolar del día 16 de septiembre como Día Nacional de la Juventud en conmemoración de la denominada "Noche de los Lápices" (2014). Res. 242/14, Consejo Federal de Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/242-14.pdf>

La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional (2010). Resolución 119/10 y anexos, Consejo Federal de Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/119-10.pdf>

Ley de Educación Nacional (2006). Nro. 26206, Congreso Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley de Financiamiento Educativo (2005). Nro. 26075, Congreso Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>

Ley de Ministerios 2015 (2015). Decreto 13/2015, Poder Ejecutivo Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=256606>

Ley de Obligatoriedad de la sala de 4 (2014). Nro. 27045, Congreso

Nacional. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240450/norma.htm>

Ley de presupuesto 2017 (2016). Nro. 27341, Congreso Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/269309/norma.htm>

Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (1991). Nro. 24049, Congreso Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Ley Federal de Educación (1993). Nro. 24195, Congreso Nacional.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Núcleos Prioritarios de Aprendizaje (2012). Res. 180/12, Consejo Federal de Educación.

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12.pdf>

Plan de trabajo Enseñanza del Holocausto 2009-2011 (2009). Res. 80/09, Consejo Federal de

Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/80-09.pdf>

Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021 (2016). Res. 285/16, Consejo

Federal de Educación. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/285-16_01.pdf

Proyecto de ley sobre Obligatoriedad de la sala de 3 (2016). Expediente 0013-PE-2016, Congreso

Nacional. <http://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-134/134-812.pdf>

Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes (2016). Res. 284/16. Anexo 1, Consejo Federal de

Educación. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/284-16_01.pdf

Red Nacional de Educación y Memoria (2015). Res. 269/15, Consejo Federal de Educación.

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/269-15.pdf>

Transferencia del Programa Conectar Igualdad (2017). Decreto 1239/2016, Poder Ejecutivo Nacional.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/155320/20161207>

- Fuentes periodísticas y blogs

Agencia de noticias de San Luis (05/03/2016): *Promoverán la jornada escolar extendida a través del deporte*. Darío Calderón. <http://agenciasanluis.com/notas/2016/03/05/promoveran-la-jornada-escolar-extendida-a-traves-del-deporte/>

Ámbito Financiero (18/04/2017): *FMI estima para Argentina inflación del 25,6% para este año y 18,7% para el 2018*. Liliana Franco. <http://www.ambito.com/879667-fmi-estima-para-argentina-inflacion-del-256-para-este-ano-y-187-para-el-2018>

Buena gente, Radio Provincia (27/04/2017): *Bullrich presenta el programa "Asistiré" a los intendentes de la 3° sección electoral*. Mariano Yezze-Valeria Weise.

<http://www.gba.gov.ar/radioprovincia/noticias/bullrich-presenta-el-programa-asistir%C3%A9-los-intendentes-de-la-3%C2%B0-secci%C3%B3n>

CLADE (26/10/2016): *Entrevista: "Enseñar para la prueba no es lo mismo que educar"*.

<http://ixasambleaclade.campanaderechoeducacion.org/index.php/educacion-emancipadora-en-debate/evaluacion-garante-de-derechos/112-entrevista-ensenar-para-la-prueba-no-es-lo-mismo-que-educar>

Clarín (05/06/2017): *La fórmula menos pensada: usarán el "modelo rural" para mejorar las escuelas urbanas.* Ricardo Braginski. https://www.clarin.com/sociedad/formula-pensada-usaran-modelo-rural-mejorar-escuelas-urbanas_0_rjWfMMzW.html

Clarín (16/09/2016): *El ministro Bullrich habló de "nueva Campaña del Desierto" y desató el enojo.* Claudio Andrade. https://www.clarin.com/politica/ministro-bullrich-campana-desierto-desato_0_rycAGitn.html/

Clarín (20/12/2016): *Crece el conflicto entre los científicos y el Gobierno por los cupos en el Conicet.* Julieta Roffo. https://www.clarin.com/sociedad/Crece-conflicto-cientificos-Gobierno-Conicet_0_HkYRaIwEe.html

Clarín (26/01/2017): *El Gobierno licitará 450.000 netbooks entre las fabricantes locales.* Alejandro Alfie. https://www.clarin.com/politica/gobierno-licitara-450-000-netbooks-fabricantes-locales_0_rkf3U1Ovl.html

Clarín (28/02/2017): *Vidal anunció que convocarán a los 60 mil voluntarios que se ofrecieron ante el paro docente.* Fabián Debasa. https://www.clarin.com/sociedad/vidal-anuncio-convocaran-60-mil-voluntarios-ofrecieron-anuncio-paro-docente_0_Byo5pdQql.html

Clarín (10/05/2017): *Masiva marcha a Plaza de Mayo en repudio del fallo del 2 x 1 para los represores.* Guido Braslavsky. https://www.clarin.com/politica/masiva-marcha-plaza-mayo-repudiar-fallo-represores_0_rkTThNWeW.html

Clarín (27/05/2017): *Por primera vez habrá una Web con la radiografía de la educación argentina.* Ricardo Braginski. https://www.clarin.com/sociedad/primera-vez-web-radiografia-educacion-argentina_0_B1BpWV8Z-.html#cxrecs_s

Clarín (19/06/2017): *Nueva secundaria: habrá menos materias tradicionales y más contenidos aplicados.* Ricardo Braginski. https://www.clarin.com/sociedad/nueva-secundaria-materias-tradicionales-contenidos-aplicados_0_SJxc6eLQb.html

Clarín (20/06/2017): *Nueva secundaria: 10 claves de la reforma.* Ricardo Braginski. https://www.clarin.com/sociedad/nueva-secundaria-10-claves-reforma_0_rJHFxTLQb.html

Colectivo Conversaciones Necesarias (07/08/2016): *Estadísticas oficiales e investigación educativa.* <https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/07/estadisticas-oficiales-e-investigacion-educativa/>

Colectivo Conversaciones Necesarias (04/05/2017): *Políticas y prácticas de educación intercultural en debate.* Teresa Artieda y Sofía Thisted. <https://conversacionesnecesarias.org/2017/05/04/politicas-y-practicas-de-educacion-intercultural-en-debate/>

Corrientes hoy (29/05/2017): *Más de 200 docentes participaron del Segundo Curso de Evaluación en la Clase de Lenguas.* <http://www.corrienteshoy.com/inicio/basicamovil/172901>

Diagonales (10/05/2017): *Multitudinaria movilización en contra del 2x1 a los genocidas, y también repudio en las redes.* <http://www.diagonales.com/4307-Multitudinaria-movilizacion-en-contra-del-2x1-a-los-genocidas-y-tambien-repudio-en-las-redes.note.aspx>

Diario Chaco (23/02/2017): *Fue reglamentada la Ley de Educación Bilingüe Intercultural: "Es una reivindicación de los pueblos", dijo Peppo.* <http://www.diariochaco.com/noticia/fue-reglamentada-la-ley-de-educacion-bilingue-intercultural-es-una-reivindicacion-de-los>

Diario Expres de Formosa (08/06/2017): *Acciones de capacitación para la Modalidad Intercultural Bilingüe.* <http://www.expresdiario.com.ar/index.php/locales/item/58815-acciones-de-capacitacion-para-la-modalidad-intercultural-bilinguee>

El Comercial de Formosa (15/02/2017): *Indignación aborígen ante decisión nacional de eliminar la*

educación intercultural-bilingüe.

http://www.elcomercial.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=218320:indignacion-aborigen-ante-decision-nacional-de-eliminar-la-educacion-intercultural-bilinguee&catid=4:locales&Itemid=55

El Cronista (29/02/2016): *Paritaria docente bonaerense se reabrirá si la inflación de 2016 supera el 25%*. Esteban Rafele. <https://www.cronista.com/economiapolitica/Paritaria-docente-bonaerense-se-reabrira-si-la-inflacion-de-2016-supera-el-25-20160229-0057.html>

El Cronista (16/05/2016): *Gremio por gremio, cómo cerraron las paritarias en lo que va del año*. Estefanía Pozzo. <https://www.cronista.com/economiapolitica/Gremio-por-gremio-como-cerraron-las-paritarias-este-ano-20160510-0110.html>

El Cronista (02/01/2017): *Economistas proyectan para 2017 un 2% de crecimiento y 23% de inflación*. Natalia Donato. <https://www.cronista.com/economiapolitica/Economistas-proyectan-para-2017-un-2-de-crecimiento-y-23-de-inflacion-20170102-0037.html>

El Cronista (02/03/2017): *Qué hará Vidal con los voluntarios que se ofrecieron frente al paro docente*. <https://www.cronista.com/economiapolitica/Que-hara-Vidal-con-los-voluntarios-para-dar-clases-los-dias-de-paro-docente-20170302-0108.html>

El Cronista (04/05/2017): *La Corte Suprema avaló la aplicación del "2 x 1" a un represor de la dictadura*. Bernardo Vázquez. <https://www.cronista.com/economiapolitica/La-Corte-Suprema-avalo-la-aplicacion-del-2-x-1-a-un-represor-de-la-dictadura-20170504-0042.html>

El Día (25/04/2017): *Esteban Bullrich presentó el programa "Asistiré" a intendentes bonaerenses*. <http://www.eldia.com/nota/2017-4-25-18-14-48-esteban-bullrich-presento-el-programa-asistire-a-intendentes-bonaerenses>

El diario de Madryn (28/05/2017): *Docentes se capacitan en la difusión lingüística de pueblos originarios*. <http://eldiariodemadryn.com/2017/05/docentes-se-capacitan-en-la-difusion-linguistica-de-pueblos-originarios/>

El Intransigente (04/05/2017): *Esteban Bullrich presentó programa Asistiré a intendentes*. <http://www.elintransigente.com/politica/2017/5/4/esteban-bullrich-presento-programa-asistire-intendentes-434988.html>

El tribuno de Salta (12/11/2016): *Egresaron los primeros docentes de Nazareno del sistema de educación intercultural bilingüe*. <http://www.eltribuno.info/salta/nota/2016-11-12-14-28-0-egresaron-los-primeros-docentes-de-nazareno-del-sistema-de-educacion-intercultural-bilingue>

Fue la pluma (18/02/2017): *Paritarias y reestructuración ministerial: Bullrich en su laberinto*. Manuel Becerra. <https://fuelapluma.com/2017/02/18/paritarias-y-reestructuracion-ministerial-bullrich-en-su-laberinto/>

Infobae (21/01/2016): *Ganadores y perdedores en la reasignación de partidas del Presupuesto 2016*. <http://www.infobae.com/2016/01/21/1784705-ganadores-y-perdedores-la-reasignacion-partidas-del-presupuesto-2016/>

Infonews (16/02/2017): *Pueblos indígenas denuncian que el Gobierno eliminó la educación intercultural bilingüe*. <http://www.infonews.com/nota/305914/pueblos-indigenas-denuncian-que-el-gobierno>

Jujuy al día (08/06/2017): *Asignan becas para alumnos de pueblos originarios con participación de comunidades*. <http://www.jujuyaldia.com.ar/2017/06/08/asignan-becas-para-alumnos-de-pueblos-originarios-con-participacion-de-comunidades/>

Jujuy al momento (07/06/2017): *Alumnos de pueblos originarios pueden acceder a una beca*.

<http://www.jujuyalmomento.com/post/69427/alumnos-de-pueblos-originarios-pueden-acceder-a-una-beca.html>

La Capital (15/10/2016): *Conectar Igualdad: un plan frenado y convertido en "virtual chatarra"*. Matías Loja. <http://www.lacapital.com.ar/educacion/conectar-igualdad-un-plan-frenado-y-convertido-virtual-chatarra-n1263395.html>

La Nación (05/01/2015): *(Des)Conectar Igualdad: un programa que inspiró elogios, pero hoy recibe críticas*. Denise Rabin. <http://www.lanacion.com.ar/1757467-desconectar-igualdad-un-programa-que-inspiro-elogios-pero-hoy-recibe-criticas>

La Nación (13/04/2016): *Hoy, la mitad de los jóvenes no termina el colegio secundario, dijo Esteban Bullrich*. Gustavo Ybarra. <http://www.lanacion.com.ar/1888789-hoy-la-mitad-de-los-jovenes-no-termina-el-colegio-secundario-dijo-esteban-bullrich>

La Nación (16/09/2016): *Esteban Bullrich: Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación*. <http://www.lanacion.com.ar/1938454-esteban-bullrich-esta-es-la-nueva-campana-del-desierto-pero-no-con-la-espada-sino-con-la-educacion>

La Nación (06/12/2016): *Pruebas PISA: la Argentina fue excluida del ranking*. María Elena Polack. <http://www.lanacion.com.ar/1962609-la-argentina-excluida-del-ranking-de-las-pruebas-pisa>

La Nación (06/12/2016): *Pruebas PISA: Bullrich afirmó que "no hubo animosidad" de la gestión kirchnerista, sino "incompetencia"*. <http://www.lanacion.com.ar/1962683-pruebas-pisa-bullrich-afirmo-que-no-hubo-animosidad-de-la-gestion-kirchnerista-sino-incompetencia>

La Nación (07/12/2016): *PISA: no revisarán qué pasó con el test*. María Elena Polack. <http://www.lanacion.com.ar/1962914-pisa-no-revisaran-que-paso-con-el-test>

La Nación (27/01/2017): *Plan Conectar: comprarán 450.000 netbooks*. <http://www.lanacion.com.ar/1979489-plan-conectar-compraran-450000-netbooks>

La Nación (28/01/2017): *Mauricio Macri firmará un decreto el lunes para restablecer la "inmovilidad" del feriado del 24 de marzo*. <http://www.lanacion.com.ar/1979901-mauricio-macri-firmara-un-decreto-el-lunes-para-restablecer-la-inmovilidad-del-feriado-del-24-de-marzo>

La Nación (17/02/2017): *Conicet: bajará a la mitad el ingreso de investigadores*. Nora Bär. <http://www.lanacion.com.ar/1985395-conicet-bajara-a-la-mitad-el-ingreso-de-investigadores>

La Nación (12/05/2017): *Sin avances en el conflicto por los becarios del Conicet*. Nora Bär. <http://www.lanacion.com.ar/2023096-sin-avances-en-el-conflicto-por-los-becarios-del-conicet>

La Nación (24/05/2017): *Iniciativa plural para monitorear el estado de la educación*. María Elena Polack. <http://www.lanacion.com.ar/2026812-iniciativa-plural-para-monitorear-el-estado-de-la-educacion>

La Nación (02/06/2017): *Elena Duro: "Las escuelas tienen que mostrar los resultados de Aprender"*. Luciana Vázquez. <http://www.lanacion.com.ar/2029678-elena-duro-las-escuelas-tienen-que-mostrar-los-resultados-de-aprender>

La Voz (10/05/2017): *Multitudinaria marcha en Córdoba contra el 2x1 para los represores*. Redacción La Voz. <http://www.lavoz.com.ar/politica/multitudinaria-marcha-en-cordoba-contra-el-2x1-para-los-represores#!/login>

Medium (20/04/2017): *La tortura del dato crea un nuevo relato*. Daniel Schteingart. <https://medium.com/@danyisht/el-pasado-martes-fernando-iglesias-quiz%C3%A1-el-comunicador-cambiemita-de-mayor-rebote-en-twitter-99f2619c56b9>

Minuto uno (16/02/2016): *El salario inicial docente estará siempre un 20% por encima del mínimo*,

vital y móvil. <http://www.minutouno.com/notas/1470632-el-salario-inicial-docente-estara-siempre-un-20-encima-del-minimo-vital-y-movil>

Noticias del 6 (02/06/2017): *Las EFA recibieron equipamiento didáctico y para los albergues.* <http://www.noticiasdel6.com/ampliar.php?id=183711>

Notife (04/05/2017): *Se incorporan 16 escuelas a la educación Intercultural Bilingüe.* <http://notife.com/547220-se-incorporan-16-escuelas-a-la-educacion-intercultural-bilingue/>

Página 12 (16/08/2016): *Datos educativos en riesgo.* Gastón Godoy. <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-306983-2016-08-16.html>

Página 12 (16/09/2016): *Por una nueva Campaña del Desierto.* Nora Veiras. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-309499-2016-09-16.html>

Página 12 (17/12/2016): *Las pruebas de la maniobra oficial.* Jeremías Batagelj. <https://www.pagina12.com.ar/9274-las-pruebas-de-la-maniobra-oficial>

Perfil (01/07/2016): *Esteban Bullrich encabezó el Consejo Federal de Educación: "La mitad de los jóvenes no termina el secundario".* Redacción Perfil.com. <http://www.perfil.com/politica/esteban-bullrich-encabezo-el-consejo-federal-de-educacion-la-mitad-de-los-jovenes-no-termina-el-secundario-0001.phtml>

Perfil (27/03/2017): *La increíble frase de Esteban Bullrich sobre Ana Frank.* <http://www.perfil.com/politica/la-polemica-explicacion-de-esteban-bullrich-sobre-ana-frank-y-el-nazismo.phtml>

Perfil (26/05/2017): *Medirán la educación para poder mejorarla.* <http://www.perfil.com/sociedad/se-presento-el-observatorio-argentinos-por-la-educacion.phtml>

Portal de noticias (26/04/2016): *Una fundación privada cercana al macrismo, desembarcó en escuelas públicas.* <http://portaldenoticias.com.ar/2016/04/26/una-fundacion-privada-cercana-al-macrismo-desembarco-en-escuelas-publicas/>

Prensa del Ministerio de Educación de Tucumán (01/12/2016): *El Consejo Federal de Educación cierra el año en Buenos Aires.* <https://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/?p=7951>

Télam (25/02/2016): *El gobierno y los docentes acordaron un salario inicial de \$7.500 para febrero y de \$8.500 para julio.* <http://www.telam.com.ar/notas/201602/137390-paritaria-docente-gobierno-nacional-negociaciones.html>

Télam (26/08/2016): *Bullrich explicó los alcances de la jornada extendida escolar que se implementará en 72 comunas.* <http://www.telam.com.ar/notas/201608/160675-escuelas-jornada-extendida.html>

Tiempo Sur de Santa Cruz (22/06/2017): *La Coordinación de EIB diseña capacitación sobre la modalidad.* <http://www.tiemposur.com.ar/nota/133704-la-coordinacion-de-eib-disena-capacitacion-sobre-la-modalidad>

TN (02/03/2017): *Bullrich ratificó que no habrá llamado a paritaria nacional docente y habló sobre los "voluntarios".* http://tn.com.ar/politica/bullrich-ratifico-que-no-habra-llamado-paritaria-nacional-docente-y-hablo-sobre-los-voluntarios_776574

Tucumán Noticias (07/02/2017): *El CEAPI denuncia que el Ministro Esteban Bullrich está destruyendo la Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos Indígenas de la Argentina.* <http://www.tucumanoticias.com.ar/noticia/argentina/el-ceapi-denuncia-que-el-ministro-esteban-bullrich-esta-destruyendo-la-educacion-intercultural-bilingue-de-los-pueblos-indigenas-de-la-argentina-161516.html>

UNAJ (2016): *Notable aumento de inscriptos en la UNAJ*. <https://www.unaj.edu.ar/notable-aumento-de-inscriptos-en-la-unaj/>

UNQUI (2017): *Crecimiento de la matrícula de ingresantes de la UNQUI*. <http://www.unq.edu.ar/noticias/2571-crecimiento-de-la-matr%C3%ADcula-de-ingresantes-de-la-unq.php>

Siglas

ADM	Aulas Digitales Móviles
ANSES	Administración Nacional de la Seguridad Social
APN-ME	Administración Pública Nacional - Ministerio de Educación
ATE	Asociación de Trabajadores del Estado
AUH	Asignación Universal por Hijo
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CADE	Campaña Argentina por el Derecho a la Educación
CAECE	Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas
CEAPI	Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas
CFE	Consejo Federal de Educación
CGECSE	Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo
CIFRA	Centro de Investigación y Formación de la República Argentina
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CME	Campaña Mundial por la Educación
CNPHV	Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CTERA	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
DGEyC-GCBA	Dirección General de Estadística y Censos , Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
DiNIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DiNIEE	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
DNU	Decreto de Necesidad y Urgencia
E2030	Educación 2030
ECM	Educación para la ciudadanía mundial
EGB	Educación General Básica
EGB3	Tercer Ciclo de la Educación General Básica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
ESD	Educación para el desarrollo sostenible
ExA	Enseñá x Argentina
FONID	Fondo Nacional de Incentivo Docente
I+D	Investigación y desarrollo
IDAES-UNSAM	Instituto de Altos Estudios Sociales - Universidad Nacional de San Martín
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
INFoD	Instituto Nacional de Formación Docente
IxD	Infinito por Descubrir
LEN	Ley de Educación Nacional nro. 26.206
MEyD	Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
NAP	Núcleos de Aprendizaje Prioritario
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible

OLPC	One Laptop per Child
ONE	Operativo Nacional de Evaluación
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO
PBI	Producto Bruto Interno
PCI	Programa Conectar Igualdad
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PLANIED	Plan Nacional Integral de Educación Digital
PNIDE	Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa
PROMER	Programa de Mejoramiento de la Educación Rural
SE	Sociedad del Estado
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SMVM	Salario Mínimo, Vital y Móvil
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TFA	Teach for America
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TN	Todo Noticias
UCA	Universidad Católica Argentina
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIPE	Universidad Pedagógica
UNOPS	Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos
UNQUI	Universidad Nacional de Quilmes
UPEA	Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina