

REVISTA

PolEd

POLÍTICAS EDUCATIVAS

DOSSIÊ TEMÁTICO

2026

Privatização da Educação na América Latina:

sujeitos e conteúdo
das propostas

ORGANIZADORES

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Paula Valim de Lima

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Alexandre José Rossi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

SUMÁRIO

EDITORIAL

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Paula Valim de Lima

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Alexandre José Rossi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

1. RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRACIA: REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES COLETIVAS

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)

Maria Raquel Caatano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL-Brasil)

2. PRIVATIZAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS E SUJEITOS DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO

Paula Valim de Lima

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS-Brasil)

3. O PROFESSOR COMO TRABALHADOR ALIENADO: SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO, RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E DESINTELECTUALIZAÇÃO DOCENTE

Juliana Selau Lumertz

Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS (RMP-Brasil)

4. EDUCACIÓN, ESTADO PLURINACIONAL Y DESCOLONIZACIÓN EN BOLIVIA ACUMULACIONES HISTÓRICAS Y DISPUTAS CONTEMPORÁNEAS

Roberto Ivan Aguilar Gómez

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA-Bolivia)

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Ismael Bernarecki de Fraga

Universidade de São Paulo (USP-Brasil)

5. LA PANDEMIA COMO OPORTUNIDAD PARA LA APARICIÓN DE REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES BASADAS EN EL FINANCIAMIENTO POR LA DEMANDA EN ARGENTINA

Martha Verónica del Rosario Quiroga

Universidad Nacional de San Luis (UNSL-Argentina)

6. LA BATALLA POR LA ESCUELA REFLEXIONES SOBRE EL CASO MEXICANO DESPUÉS DE 2018

Marlene Romo Ramos

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-México)

7. RELACIONES PÚBLICO/PRIVADO Y EDUCACIÓN GRATUITA DE GESTIÓN PRIVADA EN URUGUAY (2020-2024)

Pablo Martinis

Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

8. O PODER CORPORATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM ALTO HOSPICIO, CHILE

Diego Parra Moreno

Universidad San Sebastián (USS-Chile)

Juan Alejandro González López

Universidad de Chile (UCH-Chile)

9. LA TENSIÓN PRIVATIZADORA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA: ANTECEDENTES, ACTORES Y HORIZONTES DE FUTURO

Samuel Hilcías Carvajal Ruiz

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR-Venezuela)

10. A LÓGICA DA PRIVATIZAÇÃO E DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA COLÔMBIA: A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS MERCANTIS

Daniela de Oliveira Pires

Universidade Federal do Paraná (UFPR-Brasil)

11. RELACIONES PÚBLICO-PRIVADO Y REDES DE GOBERNANZA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (URUGUAY, 2020-2024)

Paola Dogliotti

Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

Natalia Estela Soca

Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

12. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRIVATIZAÇÃO E DISPUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: CASOS DO PIAUÍ (BRASIL) E DA CIDADE DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Efigênia Alves Neres

Universidade Federal do Piauí (UFPI-Brasil)

Julieta Heurtley

Universidade de Buenos Aires (UBA-Argentina)

Fernanda Saforcada

Universidade de Buenos Aires (UBA-Argentina)

Editorial

Considerando a conjuntura histórica de redefinições do papel do Estado e o período particular do capitalismo de avanço do privado sobre a educação pública nos países latino-americanos, o dossiê em questão – Privatização da educação na América Latina: sujeitos e conteúdo das propostas – tem como objetivo socializar estudos desenvolvidos em diferentes países acerca das relações entre o público e o privado. Proposto pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), o dossiê se configura como mais uma forma de coletivização dos resultados das pesquisas, inscrevendo-se em uma trajetória investigativa de mais de uma década sobre as relações público-privado e as implicações para a democratização da educação na América Latina.

Os artigos que compõem esse dossiê se dedicam a analisar políticas educacionais, programas e propostas que se difundem na região, materializando distintas formas de privatização da educação pública, as quais se vinculam a perspectivas neoliberais e neoconservadoras, em contraposição a um projeto coletivo vinculado ao democrático e aos direitos sociais. Compreendendo a política educacional como um processo histórico e socialmente situado, produzido pela ação de sujeitos que atuam perpassando o Estado e a sociedade civil, as pesquisas em curso dedicam-se ao mapeamento dos principais sujeitos que incidem sobre a formulação das políticas educacionais na região, bem como à análise do conteúdo de suas propostas.

A relação entre o público privado em educação ocorre em um período particular do capitalismo, no qual concorrem diferentes projetos de educação e

de sociedade. Enquanto a construção do público se vincula a perspectivas de igualdade, direitos sociais, democracia e coletivização, o privado se associa à agenda formativa do capital, promovendo valores de individualismo, meritocracia e competitividade (Peroni, 2020). No contexto latino-americano, esse debate adquire particular relevância, porque a ampliação dos direitos sociais ocorreu em um período marcado, simultaneamente, pela redemocratização e pela reestruturação do capitalismo em escala global. A partir desse cenário, consolidaram-se estratégias voltadas à recomposição das taxas de acumulação, acompanhadas pela redução de direitos sociais, pela redefinição do papel do Estado e pelo enfraquecimento de mecanismos democráticos. As sucessivas crises do capitalismo reforçaram esse movimento, sendo utilizadas para justificar reformas e políticas de austeridade que aprofundaram a retração das políticas sociais. Nesse contexto, o mercado passa a ser apresentado como parâmetro de eficiência e qualidade, enquanto o Estado é responsabilizado pelas crises e pressionado a restringir sua atuação na garantia de direitos.

Paralelamente, o neoliberalismo articula-se ao neoconservadorismo, conformando um projeto que combina a defesa da lógica de mercado com pautas moralizantes, autoritárias e nacionalistas, em oposição à ampliação dos direitos e às políticas públicas. No contexto de publicação desse dossiê, diferentes países latino-americanos vivenciam o fortalecimento de governos e projetos políticos alinhados à direita e à extrema direita, em um movimento que se insere no avanço global de perspectivas conservadoras deste período histórico, com implicações significativas para as democracias, as políticas sociais e, de modo particular, para a educação pública.

O dossiê é composto por um conjunto de dez artigos, reunindo contribuições oriundas de pesquisadores vinculados a diferentes universidades latino-americanas, contemplando distintos contextos nacionais e trajetórias históricas. A diversidade institucional, geográfica e teórico-analítica reafirma o caráter internacional e coletivo da proposta e fortalece a construção de um campo de pesquisa comprometido com a produção compartilhada de conhecimento sobre as relações entre Estado, mercado e educação na América Latina.

Por fim, este dossiê assume um significado singular por contar com o último artigo escrito pela amiga, colega e companheira de pesquisa, professora

Maria Raquel Caetano, que faleceu no último mês de abril. O artigo marca sua trajetória de compromisso com a produção de conhecimento e com a defesa intransigente da educação pública. O artigo, escrito em parceria com Vera Peroni, coordenadora do GPRPPE e organizadora deste dossiê, materializa esse compromisso histórico e sintetiza uma trajetória marcada pelo rigor intelectual, pela generosidade na construção coletiva do conhecimento e pela permanente luta pela educação. Ao publicá-lo, este dossiê também presta homenagem ao seu legado ético-político, que seguirá inspirando pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

Vera Maria Vidal Peroni

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9945008202279221>.

Doutora em Educação. Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na educação (GPRPPE)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-8431>.

Correo electrónico: veraperoni@gmail.com

Paula Valim de Lima

Instituição: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0506929649115557>.

Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e Privado em Educação (GPRPPE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1798-7476>.

Correo electrónico: paulavalimd@gmail.com

Alexandre José Rossi

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1449535539346050>.

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1512-6306>.

Correo electrónico: ajrossi@gmail.com

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRACIA: REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES COLETIVAS

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)

Maria Raquel Caetano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL-Brasil)

RESUMO

O artigo tem como objetivo principal apresentar a construção teórica desenvolvida pelo GPRPPE (Grupo de Pesquisas Relação entre o Público e o Privado na Educação) que analisa os processos de privatização no contexto educacional brasileiro e de países latino-americanos. No contexto neoliberal, os processos de privatização avançam na educação pública e perpassam diferentes formas pelas quais as instituições privadas influenciam o setor educacional. Esses processos ocorrem na direção da política educacional, na execução e direção das políticas educacionais e no conteúdo das propostas que alteram o projeto de educação pública. A privatização via direção refere-se à pauta educacional e os grandes debates em torno das políticas de educação. No âmbito dos processos de execução, verifica-se uma participação direta do setor privado na oferta de serviços educacionais. Nos processos de execução e direção, destacam-se as parcerias entre o poder público e institutos privados. Analisamos a relação entre o público e o privado como projetos societários em disputa, em que a propriedade da escola permanece pública, mas não necessariamente quem assume a direção e execução dos projetos educacionais é o setor público, em uma ampla e complexa diversidade de formas de privatização materializadas através de parcerias, de terceirização, de doação, de atuação de organizações sociais, de modo a aderir a lógica do mercado. É o que tratamos como privatização da e na educação (Rikowski, 2017), em que a privatização da educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, é a educação tornando-se capital; enquanto a privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas e não envolve propriedade, é a disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação, quando não ocorre a mudança de propriedade. Como procedimentos metodológicos utilizamos o acúmulo de pesquisas realizadas pelo grupo em que são sintetizadas na caracterização de diferentes formas pelas quais as instituições privadas atuam na educação pública e os conceitos que construímos para análise e aprofundamento da compreensão das distintas formas de privatização do público e suas implicações para a democratização da educação e da sociedade.

Palavras-chave: privatização da educação; direção; execução; conteúdo da proposta.

RELACIONES ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO Y LAS IMPLICACIONES PARA LA DEMOCRACIA:

REFLEXIONES Y CONSTRUCCIONES COLECTIVAS

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es presentar el marco teórico desarrollado por GPRPPE (Grupo de Investigación sobre la Relación entre los Sectores Público y Privado en Educación), que analiza los procesos de privatización en el contexto educativo brasileño y en otros países latinoamericanos. Dentro del contexto neoliberal, los procesos de privatización avanzan en la educación pública y abarcan diferentes formas en que las instituciones privadas influyen en el sector educativo. Estos procesos se manifiestan en la dirección de la política educativa, en la ejecución y orientación de las políticas educativas, y en el contenido de las propuestas que modifican el proyecto de educación pública. La privatización a través de la dirección se refiere a la agenda educativa y a los principales debates en torno a las políticas educativas. En el contexto de los procesos de ejecución, existe una participación directa del sector privado en la prestación de servicios educativos. En los procesos de ejecución y dirección, destacan las alianzas entre autoridades e instituciones privadas. Analizamos la relación entre los sectores público y privado como proyectos sociales en competencia, donde la propiedad de la escuela sigue siendo pública, pero la dirección y ejecución de los proyectos educativos no son necesariamente asumidas por el sector público. Esto se manifiesta en una amplia y compleja diversidad de formas de privatización, materializadas a través de alianzas, subcontratación, donaciones y la participación de organizaciones sociales, adhiriéndose a la lógica del mercado. A esto nos referimos como la privatización de y en la educación (Rikowski, 2017). La privatización de la educación implica una disputa por fondos públicos con fines de lucro, convirtiéndose la educación en capital; mientras que la privatización en la educación es la toma de control por parte de empresas y no implica propiedad, sino más bien una disputa sobre el contenido y el control de la educación, donde la propiedad permanece inalterada. Como procedimientos metodológicos, utilizamos la investigación acumulada por el grupo, que se sintetiza en la caracterización de las diferentes formas en que las instituciones privadas operan en la educación pública, y los conceptos que construimos para el análisis y la profundización de la comprensión de las distintas formas de privatización de la esfera pública y sus implicaciones para la democratización de la educación y la sociedad.

Palabras clave: privatización de la educación; dirección; ejecución; contenido de la propuesta.

RELATIONS BETWEEN THE PUBLIC AND THE PRIVATE AND THE IMPLICATIONS FOR DEMOCRACY: COLLECTIVE REFLECTIONS AND CONSTRUCTIONS

ABSTRACT

The main objective of this article is to present the theoretical framework developed by GPRPPE (Research Group on the Relationship between the Public and Private Sectors in Education), which analyzes privatization processes in the Brazilian educational context and in other Latin American countries. Within the neoliberal context, privatization processes are advancing in public education and encompass different ways in which private institutions influence the educational sector. These processes occur in the direction of educational policy, in the execution and direction of educational policies, and in the content of proposals that alter the public education project. Privatization via direction refers to the educational agenda and the major debates surrounding education policies. In the context of execution processes, there is direct participation of the private sector in the provision of educational services. In the processes of execution and direction, partnerships between public authorities and private institutions stand out. We analyzed the relationship between the public and private sectors as competing societal projects, where school ownership remains public, but the direction and execution of educational projects are not necessarily assumed by the public sector. This occurs in a wide and complex diversity of privatization forms materialized through partnerships, outsourcing, donations, and the involvement of social organizations, adhering to market logic. This is what we refer to as the privatization of and in education (Rikowski, 2017). The privatization of education involves a dispute over public funds for profit, with education becoming capital; while privatization in education is the takeover by companies and does not involve ownership, but rather a dispute over the content and control of education, where ownership does not change. As methodological procedures, we used the accumulated research carried out by the group, which is synthesized in the characterization of different ways in which private institutions operate in public education, and the concepts we constructed for the analysis and deepening of the understanding of the distinct forms of privatization of the public sphere and their implications for the democratization of education and society.

Keywords: privatization of education; governance; implementation; proposal content.

Introdução

Este artigo fundamenta-se na pesquisa intitulada “A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta”, que dá continuidade às investigações conduzidas pelo Grupo de Pesquisa Relação entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE). Ao longo de suas pesquisas, o grupo construiu conceitos próprios, fundamentados

no diálogo coletivo e na análise empírica. Este texto busca trazer uma síntese destes conceitos, com alguns exemplos de sua materialização.

O primeiro conceito fundamental é o de *relação* entre o público e o privado. Ao iniciar a pesquisa com países latino-americanos em 2016, especificamente Argentina, Bolívia, Chile, Uruguai e Venezuela, com a inclusão do México em 2019, identificamos que a maioria dos países estavam vivenciando governos de esquerda ou centro-esquerda, em que as políticas públicas voltavam a estar na pauta e não apenas os processos de privatização. Após anos de ditadura, o início dos processos de redemocratização foi marcado por governos neoliberais, com políticas de austeridade. Assim, ao mesmo tempo em que lutávamos por direitos sociais materializados em políticas e coletivização das decisões e inclusive conseguimos implementar alguns direitos via legislação, como foi o caso do Brasil, vivíamos o Estado mínimo para com as políticas sociais e máximo para o capital (Peroni, 2003). A partir disso, passamos a analisar o público e o privado como projetos societários, em um processo de correlação de forças com implicações para a construção recente da democracia no país.

Para analisar as implicações que os processos de privatização têm para a recente construção democrática, tivemos que deixar claro qual é o nosso conceito de democracia, o qual foi construído com base nas contribuições de Wood (2003), Mészáros (2002) e Vieira (1998; 2007). Segundo Vieira (1998), quanto maior o grau de coletivização das decisões, mais democrática é a sociedade. Wood (2003) enfatiza a articulação entre as esferas econômica e política, associando a democracia à efetivação de direitos sociais por meio de políticas públicas. Mészáros (2002) destaca, por sua vez, a centralidade do controle social exercido criticamente pelos próprios sujeitos na prática social cotidiana. Nessa perspectiva, compreende-se a democracia não como uma abstração, mas como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (Peroni, 2018), processo que se constrói e reconstrói cotidianamente nas relações sociais, familiares e escolares, exigindo a participação ativa dos sujeitos.

Abrir mão da vivência democrática nas escolas significa comprometer a construção de uma sociedade democrática para as próximas gerações. Segundo Thompson (1981), a sociedade democrática não se dá por estruturas, mas pela ação dos sujeitos. Dessa forma, a democracia é resultado de processos coletivos, exercitados e reafirmados cotidianamente, valorizando o debate, a divergência e a construção conjunta de soluções que ocorrem na experiência.

Ao mesmo tempo em que se busca construir o público, em meio a avanços, ainda que pequenos, setores ligados ao capital disputam a pauta educacional com seu projeto societário. A análise deste processo não é recente, mas sim resultado de mais de duas décadas de pesquisa do GPRPPE, que sempre analisou a relação entre o público e o privado como parte de um período particular do capitalismo. Assim, nos anos 1990 e início dos anos 2000, focamos nas chamadas instituições filantrópicas, vistas como representantes do público não estatal, muito relacionado ao terceiro setor.

Neste sentido, a pesquisa realizada com Inglaterra e Portugal¹, a partir de 2011, foi fundamental para compreender a relação entre o terceiro setor e a chamada terceira via. A social-democracia, ao afirmar o fim dos conflitos de classe, impulsionou o crescimento das instituições filantrópicas e do empreendedorismo social, inclusive em governos de centro-esquerda.

Atualmente, vivenciamos o neoliberalismo, o neofascismo e o neoconservadorismo. Após a crise econômica de 2008, verificou-se um fortalecimento e reinvenção do capitalismo, conforme descrito por Harvey (2008) como o processo de restauração do poder de classe. A crise passou a ser utilizada como justificativa para a redução das políticas sociais, incluindo a educação. O privado vem ocupando progressivamente funções de direção e execução nas políticas educacionais, fundamentado no diagnóstico neoliberal de que a educação pública apresenta resultados insatisfatórios e o Estado é incapaz de promover mudanças efetivas nesta conjuntura. Ressalta-se que as políticas de austeridade foram determinantes para a precarização do ensino público, embora essa relação nem sempre seja explicitada por setores vinculados ao capital.

Segundo Mattei (2023), o discurso da austeridade oculta seu caráter de classe ao apresentar seus efeitos como universais. Na edição brasileira, a autora destaca medidas como a flexibilização das legislações trabalhistas e a autonomia do Banco Central, associadas ao elevado juro real, como expressões típicas da austeridade. Essa política não se restringe ao corte de gastos, mas envolve decisões sobre despesas e tributação. O novo arcabouço fiscal, incluindo o teto de gastos, exemplifica a proteção de interesses capitalistas em detrimento das demandas democráticas, evidenciando a austeridade como estratégia deliberada de classe.

¹ Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação (2011 a 2014). Financiamento: CNPq.

A autora analisa as dimensões fiscal, monetária e industrial da austeridade. No plano fiscal, observa-se a redução de investimentos sociais e a adoção de políticas tributárias regressivas. Na dimensão monetária, a restrição do crédito e a elevação dos juros desaceleram a economia, ampliam o desemprego e enfraquecem a organização sindical. Já na dimensão industrial, a austeridade contribui para a estabilidade das relações produtivas, favorecendo a acumulação de capital, enquanto os cortes orçamentários ampliam o exército de reserva e pressionam os salários. Mattei (2023) associa essas políticas ao avanço do fascismo, citando o governo Mussolini como exemplo histórico.

A austeridade, nesse sentido, reforça a estrutura de classes e sustenta a ordem capitalista (Mattei, 2023). Em contextos de contestação social, sua implementação tende a recorrer a práticas autoritárias, restabelecendo condições favoráveis à acumulação do capital por meio do desemprego, da redução de salários e da restrição de direitos. No Brasil recente, esse processo manifesta-se no avanço de agendas conservadoras e no discurso antissistêmico da extrema direita, que defende o Estado mínimo e a limitação de políticas públicas, recorrendo ao medo e à violência como instrumentos políticos (Peroni, 2023).

Brown (2021) destaca que o neoliberalismo teve impactos significativos nas políticas sociais, contribuindo para o aumento da desigualdade. A autora também identifica características do neoconservadorismo, como a presença de forças antidemocráticas, a desvalorização das esferas sociais, a ênfase na moralidade tradicional e nos mercados como elementos centrais, além do descrédito em relação ao bem público. A moralidade tradicional é frequentemente utilizada como instrumento político e nenhuma esfera permanece imune à influência da racionalidade e dos valores neoliberais, sendo um dos principais pontos críticos o ataque à democracia (Brown, 2021). A autora aponta que para Hayek (1998) as crenças religiosas são verdades simbólicas que promovem a sobrevivência e a prosperidade e Deus é somente a personificação desta tradição moral ou valores que mantêm viva sua comunidade. Neste sentido, “mistificações religiosas são atalhos para preservar tradições” (Brown, 2021, p. 124). O efeito é dissociar verdade da responsabilidade, contestar a igualdade e a justiça por meio da tradição, e eliminar a legitimidade da soberania popular, fortalecendo a contraposição entre indivíduo e coletivo. Para a autora, “à medida que a vida cotidiana é mercantilizada de um lado e "familiarizada" de outro pela racionalidade neoliberal, estes processos gêmeos contestam os princípios de igualdade, secularismo, pluralismo e inclusão, junto com a determinação democrática de um bem comum” (Brown, 2021, p. 132)

Sobre a relação entre a convergência entre o neoliberalismo e o conservadorismo social no ambiente da família tradicional, Brown (2021) apresenta o argumento de Melinda Cooper (2021) sobre o papel das famílias em substituição ao Estado de bem-estar. Os indivíduos voltam a depender da família para tudo e ficam submetidos à autoridade: “a tradição é a proteção da liberdade contra um modo de vida organizado pelo poder público” (Brown, 2021, p. 122)

Na educação brasileira, disputas entre grupos neoconservadores e neoliberais influenciaram o conteúdo escolar, impulsionando propostas como o Escola sem Partido, a militarização de escolas públicas e a regulamentação da Educação Domiciliar. Essas iniciativas refletem estratégias ideológicas de controle e restauração do poder de classe, muitas vezes associadas a políticas segregacionistas e anticonstitucionais. Programas como o PECIM permitiram a gestão de escolas por militares, ferindo princípios de gestão democrática estabelecidos pela legislação educacional, já que apesar de serem públicas, essas escolas cívico-militares têm cargos supervisionados por militares, que controlam disciplina e comportamento dos alunos (Lima, 2020).

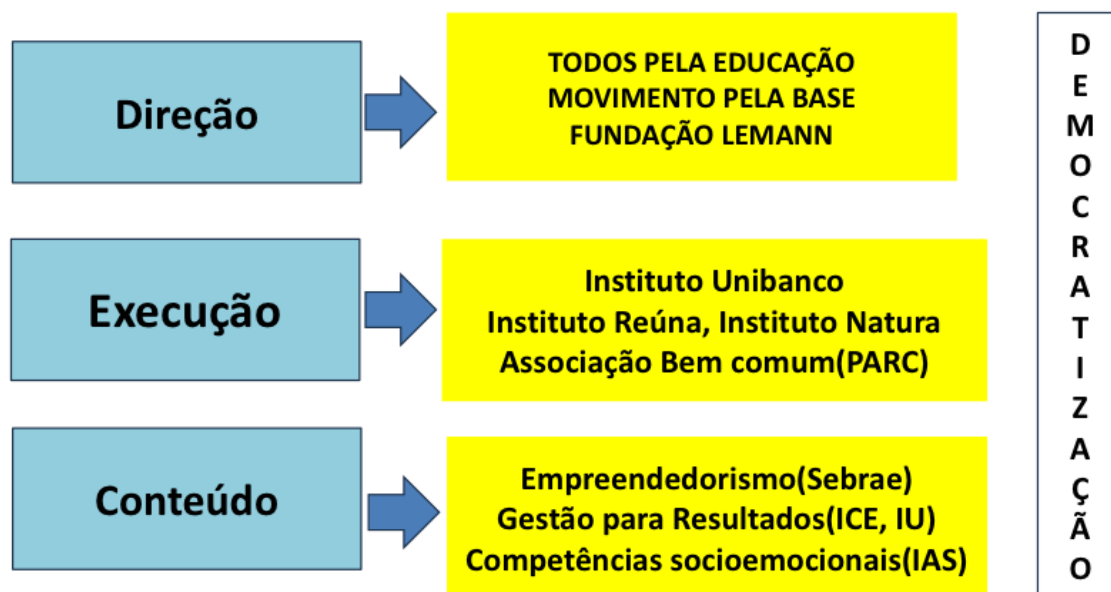
Formas de materialização do privado na educação pública

Ao longo das pesquisas sobre o tema, principalmente em diálogo com pesquisadores estrangeiros, verificou-se que era mais habitual caracterizar propostas de privatização nas quais o setor privado atuava na execução e oferta de políticas financiadas pelo Estado, especialmente na educação de jovens e adultos, educação infantil e educação profissional. No Brasil, observa-se também a presença do setor privado na execução da oferta nessas etapas e modalidades, entretanto, nossas pesquisas demonstram que sujeitos privados têm operado internamente às escolas públicas por meio de parcerias.

Segundo o Censo Escolar de 2025, 79,9% das matrículas pertencem à rede pública e 20,1% à rede privada (Brasil, 2026). A escola mantém seu caráter público, não ocorrendo mudança de oferta ou de propriedade, porém, a gestão, a rotina escolar, os conteúdos, as avaliações e a formação de professores ficam sob responsabilidade dos parceiros privados.

Para aprofundar as análises e as particularidades dos movimentos de materialização da privatização no contexto brasileiro, construímos conceitos para diferenciar estas particularidades, que são: direção, execução e execução/direção.

Figura 1: Direção e execução e conteúdo da proposta - exemplos de materialização



A privatização via direção refere-se à pauta educacional e os grandes debates em torno das políticas de educação. Nesse contexto, destacam-se a atuação de grupos empresariais, como o Todos Pela Educação (Bernardi; Uczak; Rossi, 2021) e o Movimento pela Base Nacional Comum (Caetano, 2019; 2020), que pautam suas propostas em interesses mercantis, assim como a presença de grupos com posicionamentos conservadores, a exemplo dos defensores do Escola Sem Partido, Educação Domiciliar e da implementação de escolas militarizadas (Lima, 2020). Esses movimentos, embora apresentem diferentes agendas, têm exercido influência considerável sobre a formulação e condução das políticas públicas.

No âmbito dos processos de execução, verifica-se uma participação direta do setor privado na oferta de serviços educacionais, exemplificada por iniciativas em creches comunitárias (Susin, 2009), na Educação Profissional (Caetano, 2025), na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.

Nos processos de execução e direção, destacam-se as parcerias entre o poder público e institutos privados, tais como Instituto Positivo (Lumertz, 2021), Instituto Unibanco (Caetano,

2018), Instituto Ayrton Senna, (2021) e Fundação Lemann (Oliveira, 2021). Essas parcerias não apenas definem o conteúdo programático da educação, como também operacionalizam suas propostas por meio de ações voltadas à formação, avaliação, monitoramento, premiação e aplicação de sanções, mecanismos que asseguram o cumprimento dos objetivos estabelecidos. A seguir apresentamos um quadro-síntese destacando formas de materialização da privatização da educação pública via direção, execução e execução/ direção:

Quadro 1: categorias da privatização da educação

Fonte: organizado pela autora, com base em Peroni (2015) e Peroni *et al.* (2021).

Categorias da privatização da educação		
EIXOS	DESCRIÇÃO	Alguns exemplos
DIREÇÃO	Influências na concepção/construção da política através de influências na agenda educacional.	*Movimento Todos pela Educação *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular *Sistema S *CNI *Fundação Lemann
EXECUÇÃO	Executam a política através de consultorias, projetos e ações, venda de todo tipo de produtos. Podem criar redes dentro de redes (Ball, 2014).	Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Itaú Educação e Cultura. Instituto Reúna, Instituto Singularidades, ICE, Associação Bem comum, Instituto longo, Fundação Vivo.
DIREÇÃO E EXECUÇÃO	A influência ocorre ao mesmo tempo: na direção e execução, em que instituições privadas executam sua proposta por meio da formação docente, currículo, da avaliação do monitoramento. Controle da educação.	Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, SEBRAE.
CONTEÚDO	A influência ocorre no conteúdo dos projetos e programas desenvolvidos pelas instituições que interferem no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, definem a produção e apropriação do conhecimento.	*Gestão para Resultados: Instituto Unibanco, ICE. *Empreendedorismo: SEBRAE. *Competências socioemocionais: Instituto Ayrton Senna.

A seguir trataremos mais especificamente de alguns Movimentos e Institutos pesquisados pelo GPRPPE, que têm abrangência nacional e grande influência tanto na pauta educacional, quanto na atuação das redes de ensino e escolas públicas do país.

Iniciamos pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), em razão de sua ampla abrangência e relevância na agenda educacional brasileira. Fundado em 2006, o Movimento assumiu o protagonismo de articular setores empresariais em torno de uma pauta de mercado para a educação, com incidência também em países latino-americanos. Em 2011, o TPE organizou, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA).

Bernardi, Uczak e Rossi (2021) identificam três eixos centrais da atuação do TPE no período posterior a 2016: a elaboração do documento *Educação Já: uma proposta*

suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019–2022, lançado em 2018 durante o processo eleitoral; a articulação empresarial em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a participação ativa nos debates sobre o novo Fundeb.

O TPE participou da organização, em 2013, do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), iniciativa que contribuiu para a construção de uma demanda dirigida ao Ministério da Educação. Em 2015, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 592, a comissão de especialistas responsável pela elaboração da proposta da BNCC. O texto final foi aprovado apenas em 22 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que passou a orientar sua implementação. Contudo, antes mesmo da publicação das orientações oficiais, já circulava na página do MBNC um manual com o “passo a passo” para a implantação da Base, destinado a orientar entes federados e escolas (Bernardi, Uczak e Rossi, 2021).

Caetano (2025) observa que a BNCC reflete bem a disputa pelo currículo da educação básica que ocorreu, por exemplo, nas questões conceituais:

A reflexão sobre os direitos de aprendizagem versus habilidades e competências fez parte do debate sobre o conteúdo da BNCC e sobre a visão de educação e Reformas educacionais e gerencialismo: Repercussões no currículo da educação pública de mundo.(...) Ao longo do debate conceitual da BNCC e na lógica das competências, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e de comparação, por facilitar as medidas nas avaliações nacionais e transnacionais, o que justifica a padronização dos currículos em nível mundial (Caetano, 2025, p. 6).

Outra instituição de destaque na atuação educacional é a Fundação Lemann (FL), organização familiar sem fins lucrativos, fundada em 2001, com início de suas atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A partir de 2003, a FL passou a investir de forma sistemática na área de gestão educacional, orientando sua atuação por princípios como foco em resultados, gerenciamento de metas, competitividade e identificação e formação “dos melhores” em desempenho.

Segundo Oliveira (2021), o principal eixo de atuação da FL é o Programa Formar, em parceria com governos, que apresenta caráter abrangente, na medida em que incide diretamente na definição de políticas educacionais dos sistemas públicos de ensino. O programa articula ações como a expansão da rede de internet banda larga em parceria com o poder público, como estratégia de consolidação da proposta de inovação defendida pela

Fundação, além de promover a formação continuada de gestores/s escolares das redes atendidas, às quais a FL presta assessoria.

Outro programa relevante é o Gestão para Aprendizagem (GPA), desenvolvido em parceria com redes de ensino por meio de cursos direcionados aos/as gestores/as escolares. No âmbito do GPA, são incentivadas práticas como o planejamento sistemático, a observação de aulas, o uso racional do tempo na gestão da sala de aula e o fortalecimento do papel dos/as gestores/as como agentes multiplicadores na atuação direta junto aos/as professores/as (Oliveira, 2021, p. 279).

A Fundação Lemann (FL) também atua no Programa federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado pelo MEC em junho de 2023, através da parceria com a Associação Bem Comum (ABC) em dois programas direcionados aos estados: o "Educar pra Valer" e a "Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração" (PARC). Em sua página², a Fundação aponta que a PARC “oferece suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com municípios, desenvolvam políticas públicas com foco na alfabetização das crianças até os sete anos de idade”. A FL destaca que o apoio a secretarias estaduais de Educação ocorrerá via desenvolvimento de material didático, formação de professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Sobre ao Programa Educar pra Valer, o objetivo é “oferecer assessoria técnica gratuita aos municípios participantes, apoiando-os na implementação de boas práticas de gestão educacional”. Verificamos, mais uma vez, a presença do setor privado na gestão educacional e a vinculação entre gestão e desempenho dos alunos.

A Fundação atua também em outras parcerias com o governo federal como na Estratégia Nacional de escolas conectadas:

Além dos programas que a Fundação Lemann vem desenvolvendo nas redes públicas de educação, uma nova oportunidade de inserção, surge em outubro de 2023, quando o presidente Lula lançou a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, um dos maiores projetos sociais do governo, no qual a MegaEdu, ONG criada por Jorge Paulo Lemann, teve sua inserção nos órgãos governamentais intermediada pela secretária de Educação Básica, Kátia Schweickardt, que anteriormente fazia parte do comitê de especialistas do Centro Lemann, outra entidade ligada ao empresário (ICL notícias, 2023, doc. eletrônico s/p) (Oliveira, 2025, p. 31).

² <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao>.

Outro instituto analisado pelo GPRPPE, em razão da relevância e da continuidade de sua atuação no país, é o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994. O IAS atua em parceria com sistemas públicos de educação nos âmbitos estadual, municipal e nacional, desenvolvendo programas e propostas voltados à gestão, ao currículo e à avaliação educacional.

Comerlatto (2021) destaca trecho da entrevista concedida pela presidente do Instituto, Viviane Senna, presente no Relatório do IAS de 2019, na qual afirma: “O professor é uma alavanca central para resolver a educação do país. A evidência científica mostra que 70% da aprendizagem do aluno está ligada à qualidade do professor. (Mas) ser bom professor não está relacionado a ter título de PhD, não está relacionado a anos de trabalho, e não é só salário” (Comerlatto, 2021, p. 127). Essa formulação, conforme analisa Comerlatto (2021), contribui para a desqualificação de aspectos estruturantes do trabalho docente – como formação acadêmica, trajetória profissional e condições salariais – e sustenta a adoção, pelo Instituto, de materiais didático-pedagógicos fortemente estruturados, padronizados e replicáveis. Tais materiais são acompanhados por rotinas previamente definidas, bem como por mecanismos permanentes de monitoramento e supervisão do trabalho docente, apresentados como estratégias para assegurar a qualidade da educação pública.

Destaca-se, ainda, o papel do IAS na consolidação das competências socioemocionais como eixo central da agenda educacional brasileira. Para o Instituto, competências socioemocionais são capacidades individuais que orientam modos de pensar, sentir e agir, manifestando-se em padrões recorrentes de comportamento diante de situações pessoais e sociais. O Instituto encomendou o estudo *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, que deu origem ao programa de avaliação socioemocional SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment). O instrumento fundamenta-se no modelo dos *Big Five* e organiza as competências socioemocionais em cinco macrocompetências: autogestão; engajamento com os outros; amabilidade; resiliência emocional; e abertura ao novo.

No âmbito da proposta Educação para o Século XXI, o IAS articula uma ampla rede multidisciplinar de parceiros, envolvendo universidades, pesquisadores, fundações e organizações internacionais. Conforme informações divulgadas em sua página institucional, o Instituto encaminha, junto ao Conselho Nacional de Educação, o Projeto CNE/UNESCO: o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o

sucesso escolar de alunos da educação básica, ampliando sua incidência na formulação de diretrizes nacionais. A centralidade atribuída às competências socioemocionais desloca o foco da formação escolar para atributos comportamentais e adaptativos, funcionalizados às exigências da sociedade do capital, reforçando uma concepção instrumental da educação e contribuindo para processos de padronização e controle do trabalho pedagógico.

Diferentemente dos demais institutos e movimentos analisados, que se apresentam como organizações sem fins lucrativos, o Grupo Positivo configura-se como uma *holding* empresarial que comercializa seus produtos no mercado educacional, atendendo tanto instituições privadas quanto sistemas públicos de ensino (Lumertz, 2021, p. 240).

No campo educacional, o Grupo Positivo oferece, principalmente, dois produtos: o Sistema Positivo de Ensino, destinado a escolas privadas conveniadas, que disponibiliza recursos pedagógicos, didáticos e administrativos para gestores, professores, estudantes e famílias; e o Sistema de Ensino Aprende Brasil, voltado às redes municipais públicas de ensino. Este último consiste em um conjunto integrado de soluções que inclui livros didáticos impressos e digitais, cursos de formação, assessoria pedagógica presencial e a distância, além de um ambiente digital de aprendizagem.

O Sistema de Ensino Aprende Brasil incorpora os mecanismos de avaliação e monitoramento Hábile e simeB, que permitem o acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes e subsidiam a atuação de professores e gestores, reforçando práticas de controle, mensuração de resultados e padronização pedagógica:

O Sistema Brasileiro de Monitoramento da Educação (simeB) é uma plataforma de tecnologia educacional que oferece, examina e acompanha indicadores com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino nos municípios que adotam o Sistema de Ensino Aprende Brasil. O simeB busca auxiliar a administração municipal ao notificar e analisar os dados coletados nas localidades, disponíveis no site oficial. (Carvalho; Lumertz; Sousa, 2025, p. 53)

Outro instituto analisado pelo GPRPPE é o Instituto Alfa e Beto (IAB), cuja atuação se concentra no “Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, que articula a alfabetização fônica a uma proposta de ensino estruturado. Fundamentado na educação baseada em evidências, o programa integra ações da secretaria de educação, da escola e da sala de aula, operando de forma verticalizada. Seus materiais padronizados e replicáveis vinculam as decisões da gestão às práticas docentes, viabilizando o monitoramento sistemático e o controle da implementação pedagógica.

Segundo Azevedo (2025), o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, destinado ao 1º ano do ensino fundamental, caracteriza-se por um currículo estruturado, adoção do método fônico, materiais didáticos padronizados, formação continuada de gestores e professores e uso sistemático de instrumentos de acompanhamento e avaliação, orientados ao controle da implementação pedagógica. O programa disponibiliza um conjunto amplo de materiais didático-pedagógicos padronizados, incluindo livros para os alunos, manuais e instrumentos de orientação para professores, escolas e secretarias de educação, bem como dispositivos sistemáticos de avaliação e acompanhamento, reforçando mecanismos de padronização curricular e controle do trabalho pedagógico (Azevedo, 2025).

Além do programa de alfabetização, conforme Azevedo (2025), o IAB atua com o Programa de Ensino Estruturado, destinado aos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Centrado nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências, o programa opera de forma semelhante ao de alfabetização, por meio de materiais didáticos padronizados, orientações detalhadas aos docentes, instrumentos de gestão para secretarias e escolas, avaliações periódicas e um sistema gerencial baseado na plataforma SIGIAB, reforçando práticas de monitoramento, controle e padronização da ação pedagógica.

Outro programa desenvolvido pelo IAB é o “Programa Alfa e Beto de Fluência de Leitura”, iniciado no 1º ano do ensino fundamental e estendido aos anos subsequentes. Organizado em etapas, o programa tem como foco a redução de erros e o aumento da velocidade, do ritmo e da cadência da leitura, orientando-se por parâmetros padronizados de desempenho e reforçando práticas de monitoramento e controle do processo de leitura (Azevedo, 2025).

Os Institutos estudados atuam na formação, na gestão escolar, na rotina e no monitoramento da escola. O conteúdo de suas propostas é vinculado ao empreendedorismo, gestão gerencial, meritocracia, premiação, competitividade, enfim, princípios vinculados à pauta do mercado. Apesar de seu conteúdo não estar adequado às bases da reestruturação produtiva, mas às fordistas, com materiais fortemente estruturados e padronizados. O trabalhador criativo, que resolve problemas e trabalha em equipe, não parece ser a pauta de formação dos alunos da escola pública para os institutos estudados (Antunes; Peroni, 2023). Destacamos ainda o papel desses Institutos na formação continuada de professores e gestores, e desta forma, “[...] estão envolvidas na produção social da força de trabalho. Assim, quando

são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas” (Rikowski, 2017, p. 395).

Conclusão

O processo de redefinição do papel do Estado tem provocado alterações nas relações entre as esferas pública e privada, acarretando impactos significativos para a democratização, compreendida como a efetivação de direitos por meio de políticas sociais universais. A contraposição entre a garantia coletiva de direitos e a lógica individualista do empreendedorismo, bem como a visão do cidadão enquanto consumidor de serviços, representa uma mudança relevante, com profundas implicações na formulação de projetos democráticos. A análise sobre o conceito de público está intimamente vinculada à compreensão de democracia, definida aqui como a coletivização das decisões, a concretização de direitos sociais por políticas públicas e a participação ativa dos sujeitos na (re)construção das práticas sociais – um processo contínuo, não um produto acabado.

Este texto propõe reflexões acerca das consequências do processo de privatização do público para a democracia, especialmente em projetos de sociedade e educação baseados no individualismo e não orientados pela construção democrática. Ao longo da análise, observa-se que a ênfase no individualismo aproxima conservadores e ultraliberais no contexto do neoconservadorismo, e destaca-se que tal perspectiva é partilhada tanto pelo neoliberalismo quanto pelo neoconservadorismo, onde sucesso e fracasso são vistos como resultados de virtudes estritamente individuais.

No Brasil, o direito à educação enfrenta desafios específicos de uma sociedade marcada pela diversidade e desigualdade. Assim, a universalização do acesso não pode desconsiderar as particularidades de populações indígenas, ribeirinhas ou migrantes, cujas demandas exigem adaptações nas políticas públicas. O avanço do processo de privatização do público afeta diretamente a democratização do direito à educação, ao impor modelos padronizados e negligenciar a construção coletiva e democrática dos projetos pedagógicos.

Por fim, reforça-se que a construção coletiva é fundamental e cotidiana para a consolidação da democracia. A experiência acumulada pelo grupo de pesquisa evidencia a importância do diálogo, da crítica construtiva e do exercício democrático em todos os espaços. Dessa forma, a democracia deve ser compreendida como um processo dinâmico e permanente, construído por todos os indivíduos nas diversas esferas das relações sociais.

Referências

- Azevedo, A. (2025). Instituto Alfa E Beto (IAB): Sujeito(s) e Conteúdo da Proposta. In: Peroni, V. *Relatório de Pesquisa A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Antunes, F; Peroni, V. (2023). Democratização e Relações entre Público e Privado em Educação: provisão, sentido e conteúdo, no Brasil e Portugal (2015-2022). *Currículo sem Fronteiras*, v. 23.
- Bernardi L; Uczak L; Rossi A. (2021). A organização e ação da classe empresarial brasileira no contexto educacional atual. In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre; LIMA, Paula (Org.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina*. São Paulo: Livraria da Física.
- Brasil (2019). *Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2026). Censo escolar da educação básica 2025: notas estatísticas [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia.
- Caetano, M. R. (2020). Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. *Educação em Revista* v. 21 n. 2.
- Caetano, M. R. (2019). Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. *Teoria e Prática da Educação*. vol. 15 n.1 v. 22, p. 118-136.
- Caetano, M. R. (2025). Empreendedorismo na educação brasileira: repercussões na educação básica. In: Peroni, V. *Relatório de Pesquisa A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carvalho, E.; Lumertz, J.; Souza T. (2025). Parceria público e privado: a atuação do Grupo Positivo na educação básica pública. In: Peroni V. *Relatório de Pesquisa A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Comerlatto, L. (2021). Relatório Instituto Ayrton Senna (IAS). In: Peroni, V. *Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na*

América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.
- Lima, P. (2020). O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mattei C. (2023). *A ordem do capital: como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do Capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Montano, M.; Pires, D.O. (2019). O marco regulatório do Terceiro Setor: a oferta da Educação Infantil no município de Porto Alegre. *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n. 31.
- Lumertz, J. (2021). Grupo Positivo e o Sistema de Ensino Aprende Brasil. In: Peroni, V. *Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, C. (2021). Fundação Lemann: direção e execução da proposta, e os sujeitos individuais e coletivos envolvidos. In: Peroni, V. *Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, C. (2025). A influência da Fundação Lemann frente à direção e execução dos programas e políticas públicas de educação. In: Peroni, V. *Relatório de Pesquisa A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: No Brasil dos Anos 1990*. São Paulo: Xamã Editora.
- Peroni, V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 1-27.
- Peroni, V. (2023). As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. *Revista Transmutare*, v. 8.
- Peroni, V., Rossi, A. e Lima, P. (Org.). (2021). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Livraria da Física, 2021.
- Peroni, V. e Oliveira, C. (2019). O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n. 31.

- Peroni, V. (2020). Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41.
- Peroni, V., Lima P. e Kader, C. (Org.). (2018). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. São Leopoldo: Oikos.
- Peroni, V. (Org.). (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Peroni, V. (Org.). (2015) *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos.
- Susin, M. O. (2009) A Qualidade na Educação Infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas. *Tese* (Doutorado em educação), UFRGS.
- Thompson. E.P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros* uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Vieira, E. (1998). O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, n. 56, p. 9-23.
- Puello-Socarrás, J.F. (2008). *Nueva gramática del Nel-liberalismo*: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Rikowski, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), p. 393-413.
- Wood, E.M. (2003). *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Submetido em abril de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-8431>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9945008202279221>

E-mail: veraperoni@gmail.com

Maria Raquel Caetano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL-Brasil)

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6973-908X>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8670505772168037>

E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

PRIVATIZAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS E SUJEITOS DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO

Paula Valim de Lima

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS-Brasil)

RESUMO

O artigo analisa o avanço da privatização da educação a partir das políticas educacionais voltadas à digitalização, considerando a atuação de sujeitos privados que direcionam a transformação digital da educação brasileira. Neste estudo, são apresentadas as principais políticas e os sujeitos que incidem sobre elas, protagonizando a materialização de propostas voltadas à digitalização da educação, representando interesses do capitalismo em sua era digital. Analisam-se o Programa de Inovação Educação Conectada, a BNCC Computação, a Política Nacional de Educação Digital e a Estratégia Nacional Escolas Conectadas, com foco nos sujeitos que participaram da sua proposição. A partir do argumento da inovação, um amplo e diverso conjunto de sujeitos projeta o presente e o futuro da educação mediados por plataformas e ferramentas digitais, entre os quais destacam-se o Centro de Inovação para a Educação Brasileira e a Associação MegaEdu, identificados como sujeitos centrais da Rede da Transformação Digital no Brasil (Lima, 2025). Ao analisar esta articulação e os sentidos mais profundos implicados nos processos de transformação digital da educação, identifica-se como conteúdo central a promoção de uma formação técnica e ideológica compatível com as demandas do capital neste período particular. Apesar da anunciada neutralidade da tecnologia, o setor privado avança sobre a educação pública por meio da construção de imaginários tecnossolucionistas que apresentam a tecnologia como solução e garantia de qualidade. A introdução de ferramentas e plataformas digitais nos processos educativos nas escolas públicas amplia as possibilidades de mercantilização da educação e acirra as formas de privatização, agora em formato digital e sob a mediação de plataformas e aplicativos de ensino e aprendizagem, gestão escolar, avaliação, entre outros.

Palavras-chave: política educacional; privatização; platformização; tecnologia e educação.

DIGITAL PRIVATIZATION OF BRAZILIAN EDUCATION: POLICIES AND ACTORS OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

ABSTRACT

The article analyzes the advancement of the privatization of education through educational policies aimed at digitalization, considering the role of private actors in shaping the digital transformation of Brazilian education. This study presents the main policies and the actors involved in them, who play a central role in materializing proposals oriented toward the digitalization of education, representing the interests of capitalism in its digital era. It examines the Connected Education Innovation Program, the BNCC Computing framework, the National Policy for Digital Education, and the National Strategy for Connected Schools, focusing on the actors who participated in their formulation. Based on the discourse of innovation, a broad and diverse set of actors projects the present and future of education as mediated by digital platforms and tools, among which the Centro de Inovação para a

Educação Brasileira and MegaEdu stand out as central actors in the Digital Transformation Network in Brazil (Lima, 2025). By analyzing this articulation and the deeper meanings embedded in the processes of digital transformation in education, the study identifies as a central element the promotion of a technical and ideological formation aligned with the demands of capital in this particular period. Despite the proclaimed neutrality of technology, the private sector advances over public education through the construction of techno-solutionist imaginaries that present technology as a solution and a guarantee of quality. The introduction of digital tools and platforms into educational processes in public schools expands the possibilities for the commodification of education and intensifies forms of privatization, now in digital formats and mediated by platforms and applications for teaching and learning, school management, assessment, among others.

Keywords: educational policy; privatization; platformization; technology and education.

PRIVATIZACIÓN DIGITAL DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: POLÍTICAS Y SUJETOS DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El artículo analiza el avance de la privatización de la educación a partir de las políticas educativas orientadas a la digitalización, considerando la actuación de sujetos privados que direccionan la transformación digital de la educación brasileña. En este estudio, se presentan las principales políticas y los sujetos que inciden sobre ellas, protagonizando la materialización de propuestas orientadas a la digitalización de la educación, representando intereses del capitalismo en su era digital. Se analizan el Programa de Innovación Educación Conectada, la BNCC Computación, la Política Nacional de Educación Digital y la Estrategia Nacional Escuelas Conectadas, con foco en los sujetos que participaron en su formulación. A partir del argumento de la innovación, un amplio y diverso conjunto de sujetos proyecta el presente y el futuro de la educación mediados por plataformas y herramientas digitales, entre los cuales se destacan el Centro de Inovação para a Educação Brasileira y la MegaEdu, identificados como sujetos centrales de la Red de Transformación Digital en Brasil (Lima, 2025). Al analizar esta articulación y los sentidos más profundos implicados en los procesos de transformación digital de la educación, se identifica como contenido central la promoción de una formación técnica e ideológica compatible con las demandas del capital en este período particular. A pesar de la anunciada neutralidad de la tecnología, el sector privado avanza sobre la educación pública mediante la construcción de imaginarios tecno-solucionistas que presentan la tecnología como solución y garantía de calidad. La introducción de herramientas y plataformas digitales en los procesos educativos en las escuelas públicas amplía las posibilidades de mercantilización de la educación y agudiza las formas de privatización, ahora en formato digital y bajo la mediación de plataformas y aplicaciones de enseñanza y aprendizaje, gestión escolar, evaluación, entre otros.

Palabras clave: política educativa; privatización; plataforma; tecnología y educación.

Introdução

Este artigo analisa o avanço da privatização da educação a partir das políticas educacionais voltadas à digitalização, considerando a atuação de sujeitos privados que direcionam a transformação digital da educação brasileira, promovendo importantes mudanças na forma e no conteúdo dos processos de ensino e aprendizagem, da gestão escolar, da formação de professores, entre outras dimensões que constituem o cotidiano da educação pública. Representando mais um impulso na direção da privatização da educação – agora em formato digital –, a digitalização da educação não apenas responde às determinações da era digital do capitalismo, como também atua para sua produção, em uma relação dialética na qual a política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas (Peroni, 2016).

Considerando a transformação digital da educação como uma nova etapa do projeto privatista do capital (Peroni; Pires; Lima, 2025), toma-se como foco a atuação de sujeitos privados na definição do conteúdo da educação pública, por meio da incidência sobre as políticas educacionais voltadas à digitalização da educação. De modo mais específico, analisa-se a articulação em torno das políticas educacionais, entre as quais se destacam a Política de Inovação Educação Conectada, a Política Nacional de Educação Digital, o complemento à BNCC voltado à computação e a Estratégia Nacional Escolas Conectadas. O estudo consiste em uma análise documental, articulada a um diálogo teórico com estudos que abordam criticamente os processos de digitalização e privatização da educação pública.

Parte-se da compreensão de que diferentes sujeitos individuais e coletivos (Thompson, 1981), atravessados por interesses de classe, atuam sobre a realidade em um processo de correlação de forças, como tipicamente ocorre nas disputas históricas entre público e privado, em que “a concepção de público incorpora a noção de um projeto democrático e coletivo, enquanto o privado se refere ao projeto do capital” (Peroni; Lima, 2023, p. 35). Nesse sentido, o esforço investigativo sobre os sujeitos privados, suas estratégias de atuação e sua influência sobre as políticas educacionais contribui para identificar, de forma mais aprofundada, o conteúdo das propostas (Peroni, 2016), ou seja, os interesses implicados em um determinado projeto de educação, dialeticamente vinculado a um projeto de sociedade. Isso porque nenhum projeto educativo tem um fim em si mesmo, mas representa e materializa um conjunto de princípios, valores e normas cujos sentidos revelam, mediata ou imediatamente, interesses e objetivos mais abrangentes (Lima, 2025).

O artigo está estruturado em duas seções de desenvolvimento, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte são apresentadas as principais políticas educacionais que visam à aceleração e intensificação da digitalização dos processos educativos em suas diferentes dimensões, com alguns apontamentos e considerações sobre seus conteúdos. Na segunda seção, discutem-se os dois sujeitos coletivos centrais da rede de transformação digital da educação (Lima, 2025), CIEB e MegaEdu, como principais articuladores dos processos de privatização digital da educação, representantes de interesses empresariais e mercantis sobre a escola e o conteúdo da educação.

Políticas de transformação digital e privatização da educação

As políticas educacionais voltadas à transformação digital da educação são sustentadas a partir de argumentos relacionados à qualidade, equidade e eficiência nos processos educativos (OCDE, 2023), em uma perspectiva tecnossolucionista (Morozov, 2013), a partir da qual somente a tecnologia digital é capaz de promover as transformações necessárias para solucionar os problemas da educação pública. Segundo seus formuladores, a escola precisa atender ao imperativo da inovação e modernização em todos os âmbitos do processo educativo, superando os processos analógicos e assimilando as soluções oferecidas pelas empresas do mercado educacional e de tecnologias.

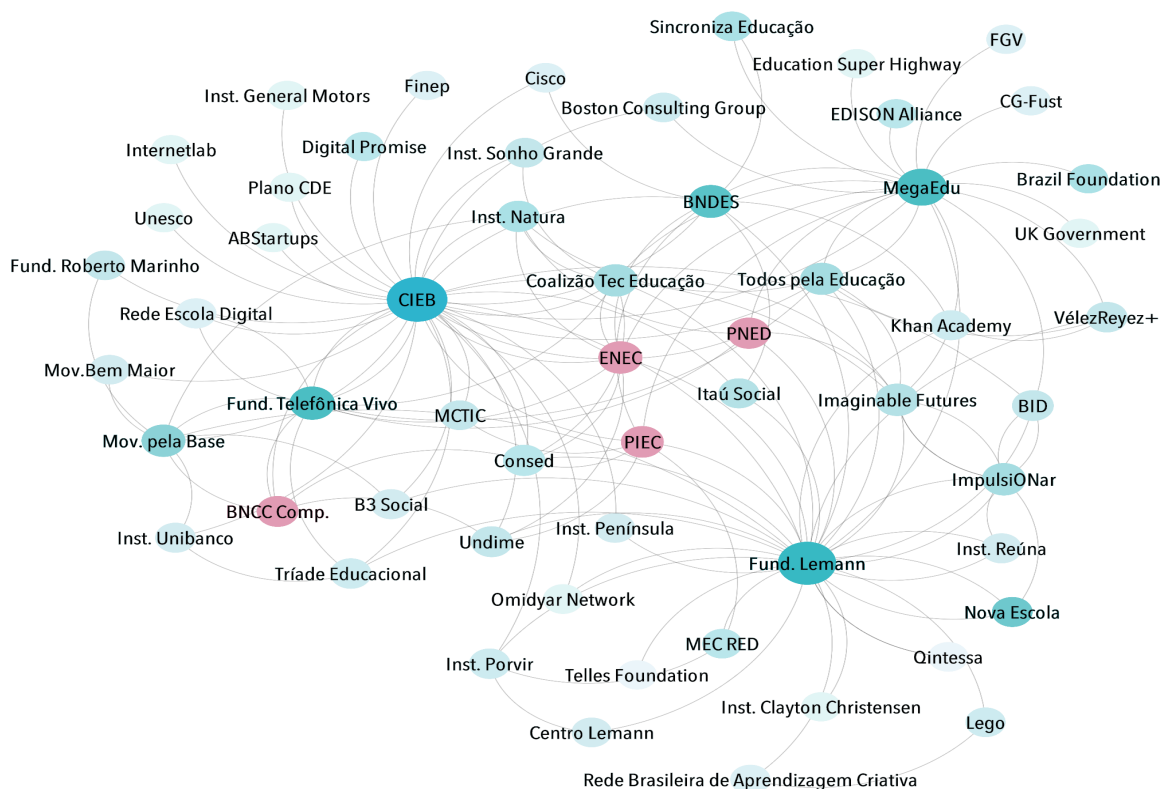
Este quadro, no entanto, não se restringe à educação e qualquer análise crítica dessas políticas deve situar a transformação digital da educação em relação à totalidade do sistema capitalista e às novas configurações do mundo produtivo. A partir dessa perspectiva, os processos de digitalização da educação se constituem uma nova forma de subsunção da educação aos interesses do capital, considerando a qualificação de uma força de trabalho adequada às novas dinâmicas sociais e produtivas e a formação ideológica de sujeitos conformados com as novas formas sociais de trabalho e de existência (Lima, 2025).

Ao projetar e moldar o futuro da educação, essas políticas definem a realidade sob uma determinada perspectiva e direcionam o que é necessário para atender às demandas futuras, constituindo “uma profecia autorrealizável, na qual as crenças e a definição das necessidades atuais se tornam reais em suas consequências” (McGarr; Engen, 2022, p. 452). Desse modo, considerando as políticas educacionais como resultado da ação de sujeitos em correlação de forças que materializam interesses de classe em um determinado contexto histórico (Peroni,

2016), o mapeamento e análise dos sujeitos organizados em torno das políticas permite identificar interesses e perspectivas que as atravessam.

Trata-se de uma ampla articulação de sujeitos que compõem a chamada Rede da Transformação Digital da Educação no Brasil (Lima, 2025), atuando desde o Estado, o mercado e a sociedade civil na direção da materialização de um projeto educativo e societário de acordo com seus interesses e, no limite, os interesses do capital. O recorte da rede apresentado a seguir (figura 1) representa as principais políticas para a transformação digital da educação brasileira e os principais sujeitos que atuam sobre elas, considerando tanto sua formulação como sua materialização. Como um arranjo amplo e diverso em torno de uma agenda política, ideológica, econômica e social, a rede representa os avanços capitalistas sobre a educação.

Figura 1: Recorte da Rede da Transformação Digital da Educação



Fonte: Elaboração própria a partir de uma adaptação de Lima (2025, p. 68).

A rede representada na figura é composta por quatro políticas educacionais (em rosa) e por diversos sujeitos coletivos (em tons de azul) que incidem sobre elas. Três das políticas –

Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), Política Nacional de Educação Digital (PNED) e Estratégia Nacional Escolas Conectadas (ENEC) – encontram-se em posições muito próximas na rede. Isso ocorre porque, além de vinculadas umas às outras, essas políticas também possuem relações com muitos sujeitos em comum. Em contrapartida, a política de complemento à BNCC voltado à Computação na educação (BNCC Comp.) está mais afastada, porque ainda que tenha sofrido a influência de muitos sujeitos comuns às demais, também foi fortemente influenciada pelo Movimento pela Base, um grupo específico que não buscou incidir sobre as demais da mesma forma.

Cabe destacar que uma ampla maioria dos sujeitos apresentados na rede materializam suas agendas educativas para além das pautas vinculadas à transformação digital, relacionando-se com muitos outros sujeitos e influenciando outras dimensões da política educacional, para além do que está representado na figura. A rede pretende representar apenas as articulações em torno de políticas de transformação digital da educação e, nesse sentido, apresenta uma quantidade significativa de relações e interações entre os sujeitos e as políticas. Todos estes sujeitos coletivos, por sua vez, são formados por sujeitos individuais, que se movem por dentro da rede, transitando entre as distintas organizações, tornando muito tênues as fronteiras entre o público e o privado.

Entre as políticas analisadas, o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituído em 2017 e convertido em política em 2021, responde de modo muito objetivo às transformações no mundo produtivo decorrentes da aceleração do desenvolvimento tecnológico-informacional-digital. A partir daqui, as práticas pedagógicas e os processos educacionais devem ser orientados *pela* e *para* a inovação, na medida em que esta se apresenta como principal motor de transformação da escola (Laval, 2019).

Em seu conteúdo, o PIEC é orientado pelo movimento do capital, promovendo uma formação para as necessidades do mercado ou, mais precisamente, no contexto neoliberal, para o trabalho flexibilizado e precarizado (Filho; Oliveira; Echalar, 2024). O programa foi construído pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Fundação Lemann e o Centro de Excelência e Inovação em Políticas

Educacionais (CEIPE/FGV), além de contar com o apoio operacional da Fundação Itaú Cultural (Brito; Marins, 2020).

O PIEC é uma política muito abrangente, que se estabelece a partir da promoção de uma visão estratégica orientada à inovação aliada à formação de profissionais, à disponibilização e circulação de recursos educacionais digitais e ao investimento em infraestrutura e conectividade, com o objetivo de integrar a tecnologia como elemento *transformador* da educação. Além de apostar na inovação como estratégia de desenvolvimento social, a política associa imediatamente a tecnologia à qualidade da educação, a partir da premissa de “que a utilização pedagógica das tecnologias da informação é necessária para a melhoria das condições de aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 3). Nessa perspectiva, fomenta-se um imaginário tecnossolucionista (Morozov, 2013) que, uma vez incorporado ao senso comum, autoriza e legitima o acesso de diferentes tecnologias que disputam os novos mercados digitais no terreno da escola pública. Ocorre, no entanto, que o solucionismo tecnológico presente nessa política é “pautado no puro fetichismo que encarna valores historicamente construídos como se fossem atributos do aparato tecnológico” (Filho; Oliveira; Echalar, 2024, p. 4), como se a tecnologia ou a inovação, por si mesmas, fossem capazes de transformar a qualidade da educação.

O programa contempla diferentes dimensões da educação escolar, adequando-as à lógica da era digital do capitalismo: dissemina-se uma determinada concepção de educação, pautada pela inovação e pela incorporação de tecnologias como solução para os problemas educacionais; fomenta-se uma perspectiva de individualização da aprendizagem; transfere-se ao setor privado a definição dos conteúdos da formação de professores; promovem-se mecanismos para facilitar a aquisição de infraestrutura digital e recursos tecnológicos/pedagógicos, favorecendo os mercados educacional e tecnológico e as empresas que buscam captar recursos públicos inserindo seus equipamentos, plataformas e ferramentas digitais nas escolas públicas.

No mesmo ano da instituição do PIEC foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define aprendizagens essenciais, desdobradas em competências e habilidades, a serem desenvolvidas na educação básica, correspondendo “às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5). Recorrente nos argumentos dos transformadores digitais da educação, a noção do futuro vinculado à tecnologia é uma forma típica de expressão do seu fetichismo: sempre tratado como uma

abstração, como um destino natural e inevitável, e nunca como produto histórico de relações sociais e interesses políticos e econômicos. Nessa perspectiva, proliferam-se os discursos sobre o papel da escola em educar para o futuro e as escolas e educadores passam a ser convocados a responder às demandas do novo mundo produtivo.

Incorporando demandas do setor empresarial, as diversas competências que compõem a BNCC, relacionadas às capacidades exigidas pela nova base produtiva (Caetano, 2020), são ampliadas em 2022 a partir da publicação do Complemento à BNCC voltado à Computação na Educação. A proposta tem como base teórica e conceitual recomendações de organismos internacionais e formulações da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), que defende que o domínio dos conceitos da computação permite aos estudantes o desenvolvimento de “maior autonomia, flexibilidade, resiliência, pró-atividade e criatividade” (Sociedade Brasileira de Computação, 2019, p. 2).

Para além das habilidades técnicas (*hard skills*) vinculadas às demandas da economia digital baseada em plataformas, dados, algoritmos e inteligência artificial, promovem-se competências socioemocionais (*soft skills*) muito caras ao mundo produtivo atual, que demanda trabalhadores capazes de se adaptarem às novas dinâmicas de trabalho marcadas pela flexibilidade e instabilidade. Tais habilidades compõem o repertório de proposições da BNCC de modo geral, orientadas pela a dimensão socioemocional, além do empreendedorismo e meritocracia (Caetano, 2020). Reforça-se, com isso, uma perspectiva de educação que, para além de uma ferramenta de qualificação técnica para o mercado de trabalho, atua na formação de atitudes e comportamentos que permitam a adaptabilidade dos sujeitos em um cenário de insegurança e precariedade.

Além do Movimento pela Base, articulação empresarial que atuou na aprovação da BNCC como um todo, participaram da elaboração deste complemento a Sociedade Brasileira de Computação (SBC), o Fórum das Licenciaturas em Computação (ForLic), CIEB, MEC, Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação (Brasscom), Consed, Undime, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (Brasil, 2022), Instituto Ayrton Senna, Instituto Crescer e Instituto Palavra Aberta (Cieb, 2022). Conforme apontado anteriormente, alguns sujeitos vinculados ao PIEC se repetem, enquanto outros atuam de modo mais restrito sobre esta política.

Em 2023 foi aprovada a Política Nacional de Educação Digital (PNED), como forma de atualização e amadurecimento do PIEC, embora não o tenha substituído. Em tramitação

desde 2020, tendo sido proposta no contexto da pandemia, a PNED segue os mesmos parâmetros e perspectivas das políticas anteriores e se estrutura a partir de quatro eixos: I – Inclusão Digital, centrada no desenvolvimento de competências digitais; II – Educação Digital Escolar, especificando competências de modo muito aproximado ao disposto na BNCC Computação; III – Capacitação e Especialização Digital, com o objetivo de “capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2023a); e IV – Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação, que visa ao desenvolvimento e promoção de tecnologias acessíveis e inclusivas.

O projeto de lei que constituiu a PNED contou com o apoio da Frente Parlamentar Mista da Economia e Cidadania Digital (Frente Digital), associada ao *lobby* de empresas de tecnologia do país (Dias, 2021). Além da Frente, atuaram nessa proposta organizações como o CIEB, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Imaginable Futures e MegaEdu, que analisaram o projeto de lei e fizeram recomendações.

A PNED, na direção das demais políticas, também responde à necessidade de atualizar a educação e a formação dos sujeitos de acordo com o novo mundo do trabalho. Segue a preocupação com a conectividade e acesso a tecnologias, ainda sob o argumento da inclusão digital por meio do desenvolvimento de habilidades e competências digitais adequadas ao trabalho, na perspectiva da empregabilidade e do aprendizado ao longo da vida, reforçando a perspectiva neoliberal da transformação digital para a qual “os indivíduos que não se movimentam nas direções correspondentes ao progresso técnico tornam-se obsoletos e ficam relegados às margens da reprodução social” (Seki; Venco, 2023, p. 459).

Também em 2023 foi instituída a Estratégia Nacional Escolas Conectadas (ENEC), com o objetivo de universalizar o acesso à internet de qualidade, garantindo o uso pedagógico da tecnologia em todas as escolas públicas de educação básica do país: “a Enec impulsiona a transformação digital da escola pública, de forma consciente, promovendo conexão, equidade e preparo para o futuro” (Brasil, 2026a).

Embora centrada na universalização da conectividade, a política se desdobra em seis eixos que envolvem tecnologia e educação na escola, atravessando todas as dimensões da escola e do processo educativo: conectividade; ambientes e dispositivos; gestão e transformação digital; recursos educacionais digitais; competências e formação; currículo; e conectividade. Novamente, a política atualiza e reforça elementos já presentes nas políticas

que a antecede, de modo que não apresenta grandes novidades em seu conteúdo, mas pode fazê-lo em relação à forma de materialização, de modo que este é um ponto relevante de atenção para o campo das pesquisas em políticas educacionais.

A estratégia foi uma formulação do MEC junto à Coalizão Tec Educação, encabeçada pelo CIEB, que conta com a participação de um conjunto de instituições empresariais (Fundação Lemann, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura e MegaEdu). Além disso, a necessidade da elaboração de uma estratégia nacional para qualificar as políticas de tecnologia em longo prazo foi uma recomendação expressa no documento Educação Já – Tecnologias na Educação, fruto de uma elaboração coletiva entre Todos Pela Educação (TPE), CIEB, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Imaginable Futures, Instituto Natura e MegaEdu. O documento teve como objetivo “subsidiar as ações dos governos estaduais e federal que serão eleitos em 2022” em relação a políticas públicas sobre tecnologias educacionais “visando uma transformação digital da Educação Pública brasileira” (Todos pela Educação *et al.*, 2022, p. 7).

Importante considerar que, além de políticas precisamente educacionais, outras iniciativas foram desenvolvidas na direção da transformação digital da educação, especialmente voltadas à promoção da conectividade nas escolas públicas. São exemplos, a promulgação da Lei 14.172/21, chamada lei da Conectividade, que destinou R\$3,5 bilhões aos estados para garantir acesso à internet, para fins educacionais, a escolas, alunos e professores; a reformulação dos parâmetros de utilização do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) que passa a ser fonte de financiamento das políticas educacionais; o edital de renúncia fiscal para prestadoras de serviços de telecomunicações que promovem projetos de conectividade com recursos próprios, prevendo a redução em até 50% da contribuição paga mensalmente ao Fust pelas empresas “que executarem programas, projetos, planos, atividades, iniciativas e ações aprovadas pelo Conselho Gestor, mediante utilização de recursos próprios” (Brasil, 2025); e o projeto Aprender Conectado, que surgiu a partir do leilão do 5G, o maior leilão realizado pela Anatel, que destinou R\$3,1 bilhões para levar internet de qualidade às escolas públicas de educação básica rurais, urbanas e algumas situadas em áreas indígenas e quilombolas. Além de estratégias de garantia da conectividade pelas escolas de todo o país, essas iniciativas constituem como ferramentas de repasse às empresas a responsabilidade pela garantia dos serviços de conectividade, em que o Estado não

apenas abre mão do controle da aplicação dos recursos, como também dispensa parte da arrecadação destinada ao fundo público.

Sujeitos das políticas: disputa pelo controle da educação

Conforme se verifica na rede da figura 1, a transformação digital da educação brasileira se materializa por meio da ação de sujeitos, que assumem diferentes formas organizativas (associações, *think tanks*, fundações, institutos, etc) e atuam em rede, formando alianças e parcerias que aumentam sua capacidade de influência. A atuação dos diferentes sujeitos sobre a política educacional e a escola pública vincula-se a diferentes perspectivas de educação, ensino e sociedade, refletindo as disputas históricas entre público e privado. Neste período particular do capitalismo, o projeto educativo que se pretende hegemônico atende aos anseios dos grupos empresariais/mercantis em duas frentes: na definição dos conteúdos da educação pública e na disputa pelo fundo público (Rikowski, 2017).

Com a primeira, no lugar dos professores, gestores e comunidades escolares, os proprietários das ferramentas digitais e articuladores da implementação de tecnologias é que tomam as decisões sobre os currículos, a gestão e a formação de professores das escolas públicas. Promove-se uma formação em competências adequadas a uma sociabilidade baseada nas relações de mercado: eficiência, competição, mérito, adaptabilidade, capacidade empreendedora etc. Com a segunda, a escola pública torna-se um nicho de extração e obtenção de recursos, com potencial de converter dinheiro público em lucro privado. Mediante a naturalização da necessidade da implementação de tecnologias e plataformas nas escolas, ampliam as possibilidades de lucros futuros em “um mercado permanente e em constante crescimento” (Ramírez; Gutiérrez, 2023, p. 256).

A Rede da Transformação Digital da Educação (Lima, 2025) revela o destaque do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) em relação ao impulso à tecnologia digital nas escolas. Organização de natureza associativa, o centro aglutina outros sujeitos historicamente atuantes nas disputas pela educação pública: Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú Social. Tais sujeitos seguem atuando a partir das históricas estratégias de incidência sobre a educação pública por vias analógicas e/ou com foco em outros temas. Ao mesmo tempo, incorporam a transformação digital da educação como campo de atuação, de forma mais ou menos direta, ampliando seu

escopo de atividades e articulações. Também participaram da fundação do Centro o Instituto Sonho Grande, Instituto Península, Fundação Roberto Marinho e Instituto Inspirare, entre outros que passaram pela composição do CIEB ao longo de seus 10 anos de existência.

O CIEB anuncia como objetivo “estimular a cultura da inovação e o uso da tecnologia a fim de apoiar a melhoria da aprendizagem em larga escala e reduzir as desigualdades educacionais” (Cieb, 2023, p. 5), tal como prevê o imaginário tecnossolucionista para a educação. A atuação do CIEB, nesse sentido, gira em torno do processo de transformação digital das escolas, o que ocorre via apoio a gestores públicos por meio de incidência política, produtos e ferramentas, fortalecimento técnico e assessoria individualizada (Cieb, 2019, p. 3). Em relação às políticas educacionais aqui analisadas, o CIEB foi a entidade que desempenhou maior influência, sendo uma importante referência nos processos de elaboração junto a diferentes órgãos do governo federal.

O Centro é parceiro do Ministério da Educação no desenvolvimento de projetos e ações voltadas às redes públicas de ensino, por meio de acordos de cooperação técnica (Lima, 2025), além de integrar o Conselho Consultivo para a Transformação Digital, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) no âmbito da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Também possui Acordos de Cooperação com o Consed, via Grupo de Trabalho de Tecnologia e Inovação, com a Undime, com secretarias estaduais de educação e com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Um projeto expressivo dos interesses do CIEB como intermediador entre redes públicas e empresas de tecnologia foi a *Plataforma EduTec*, que propôs conectar gestores de secretarias de educação a EdTechs (empresas de tecnologias educacionais). A plataforma chegou a contar com mais de 480 empresas e soluções cadastradas, distribuídas em quatro categorias (formação de professores, gestão eficiente, período integral e desempenho na aprendizagem). Os gestores interessados na contratação de uma tecnologia poderiam fazer uma busca na plataforma e teria a sua disposição soluções ofertadas por diferentes empresas, “aproximando as demandas do gestor às ofertas do mercado de edtech” (Cieb, 2016).

Fomentando a facilitação das parcerias e demais formas de colaboração entre o público e o privado na educação, o CIEB propõe uma abordagem ampla, que extrapola a relação entre empresa e consumidor, típica do mercado. Assim, justifica-se a utilização da terminologia de *ecossistema*, que articula os diferentes sujeitos do mercado (empresas, investidores, editoras,

escolas privadas), do terceiro setor (ONGs, associações, instituições comunitárias) e do governo (escolas públicas, secretarias de educação, ministério da educação). Defendendo dinâmicas de privatização da educação, o centro propõe o investimento social privado na educação pública, com destaque a institutos e fundações empresariais, em ações como “formação de educadores; promoção de projetos-piloto de tecnologias; incentivo à inovação pedagógica e à difusão de novas práticas; desenvolvimento de plataformas de interesse público; advocacy junto ao setor público; realização de estudos de interesse sobre o tema” (Cieb, 2021, p. 20), entre outros.

Estes elementos evidenciam a visão que direciona a atuação do CIEB, coerente com as propostas globais que envolvem educação e tecnologia em uma dimensão de privatização que se expressa por meio da colaboração entre diferentes grupos sociais, em que os governos são somente mais um sujeito na materialização das propostas educacionais. O Estado não é mais definidor e, menos ainda, promotor da educação, uma vez que outros sujeitos possuiriam maior expertise e capacidade institucional para responder às demandas da educação do futuro.

Com isso, é possível afirmar que o CIEB responde às políticas educacionais buscando instrumentalizar os professores com ferramentas e conhecimentos para se adequarem às novas demandas decorrentes da transformação digital da educação no Brasil, exercendo controle sobre o conteúdo educativo. Mais do que isso, ele é um sujeito central na formulação dessas políticas, antecipando os caminhos a serem seguidos, promovendo-se como referência no tema e disputando espaço na direção do conteúdo da educação desde a sua origem. Este é um *modus operandi* comum entre os sujeitos da privatização da educação, que historicamente buscam promover consensos no campo educacional que favoreçam a sua inserção na educação pública e na formulação de políticas (Lima, 2025).

Outro sujeito privado de destaque no processo de transformação da educação brasileira é a Associação MegaEdu, especialmente por sua capilaridade junto ao governo federal. Criada em 2022, por Jorge Paulo Lemann (Oliveira, 2025), a MegaEdu se apresenta como “uma organização sem fins lucrativos que trabalha para levar internet de alta velocidade para todas as escolas públicas do Brasil” (MegaEdu, 2026). A organização apresenta três formas de atuação e articulação com diferentes setores: diretores de escolas, gestores de secretarias de educação e gestores de políticas públicas federais. A centralidade das ações da organização está na garantia de internet de alta velocidade nas escolas públicas, segundo os parâmetros e planos de conectividade.

Além de uma referência técnica do MEC por seus estudos de conectividade e formulação de indicadores e recursos de monitoramento do acesso à internet nas escolas, a MegaEdu tornou-se parceira do órgão na materialização de políticas públicas de conectividade das escolas, além de prestar apoio técnico a estados e municípios. Desde maio de 2023 a organização também ocupa um assento no Conselho Gestor do Fust, ocupando uma das vagas destinadas à sociedade civil, muito embora represente “interesses predominantemente comerciais do setor empresarial” e “a despeito de ter sido criada menos de um ano antes de sua nomeação, sem história de atuação nem vínculo de representação social”¹. O Conselho é responsável pela definição de critérios, parâmetros e prioridades na destinação dos recursos públicos para projetos de conectividade.

Apesar da natureza jurídica de associação, a MegaEdu não divulga informações relativas a quem compõe seu quadro de associados, como tampouco há transparência em relação aos recursos financeiros da instituição. Em seu site, são apresentados como apoiadores: Fundação Lemann, VélezReyez+, BID, BNDES, Brazil Foundation, Instituto Cyrela, Internet Society Foundation, UK Government e Instituto Ultra. A MegaEdu é parte atuante da rede da transformação digital da educação no Brasil, não apenas materializando iniciativas de conectividade, mas também como referência de autoridade do campo da tecnologia e do campo da filantropia na educação. Neste campo, a BrazilFoundation, organização filantropocapitalista com sede em Nova Iorque, também se destaca, conectando grandes investidores brasileiros e estrangeiros a projetos sociais no país, fornecendo “uma estratégia de investimento desenhada para gerar os melhores retornos sociais para suas doações” (Brazil Foundation, 2025). Entre seus apoiadores figuram a Apple, a Google.org, a Microsoft, o TikTok, a B3, entre outros.

No ano de 2024, a MegaEdu passou a compor a EDISON Alliance, “um ecossistema aberto de agentes de mudança, mobilizando esforços conjuntos e alinhando prioridades para fortalecer o argumento a favor do investimento digital” (Edison Alliance, 2025). A iniciativa do Fórum Econômico Mundial reúne organizações e empresas da área da tecnologia e das telecomunicações, como Dell, HP, Nokia e Telefônica, entre outras, e tem como objetivo conectar 1 bilhão de pessoas em todo o mundo.

A partir das informações mapeadas sobre a associação MegaEdu, é possível verificar que ela ocupa uma posição importante na rede da transformação digital da educação no Brasil,

¹Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Nota_sobre_a_representatividade_da_sociedade_civil_no_Conselho_Gestor_FUST_ok.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

com articulações nacionais e internacionais com sujeitos do terceiro setor, do mercado tecnopedagógico e dos governos. Sob a perspectiva de que “através de produtos digitais, a MegaEdu não só aumenta a escalabilidade do seu impacto, como facilita o acesso de gestores a informações de conectividade, garantindo que escolas estejam cada vez mais preparadas para o futuro” (MegaEdu, 2024) a associação reafirma pressupostos típicos do processo de transformação digital da educação na era digital do capitalismo, que aposta nas tecnologias como estratégia de projeção do futuro da educação e de adequação das escolas às novas demandas do mundo produtivo.

Conclusões

A partir deste estudo, fica evidente que as políticas de transformação digital da educação se materializam com o avanço do privado sobre a educação pública a partir de argumentos de inovação e modernização. As políticas analisadas, instituídas entre os anos de 2017 e 2023 e ainda em vigor, possuem aspectos comuns que expressam os sentidos fundamentais do processo de transformação digital da educação brasileira: preparação para adaptabilidade a um mercado de trabalho digitalizado, plataformizado, precarizado e flexível (Laval, 2019), com competências técnicas e socioemocionais compatíveis com essa realidade.

Suas formulações têm base em argumentos que vinculam tecnologia, qualidade de aprendizagem, equidade e redução das desigualdades. Apesar de sedutores, são argumentos pouco efetivos, já que a transformação da educação por meio da tecnologia se constitui como mais uma forma de submeter a educação às demandas do capitalismo, que não altera relações estruturais de dominação e exploração que pautam a sociedade de classes.

São muitos os sujeitos privados que atuam sobre a educação pública em geral, e a sua transformação digital em particular, articulando-se com e entre o setor público para materializar suas propostas, cujos conteúdos expressam os interesses dos mercados educacionais e, no limite, do projeto capitalista. A partir do mapeamento dos sujeitos, verifica-se que o CIEB e a MegaEdu destacam-se como sujeitos da transformação digital da educação. Essas organizações reúnem e articulam diversos sujeitos individuais e coletivos que, diante do impulso à implementação de tecnologias educacionais, passam a incorporar este tema às suas históricas formas analógicas de atuação sobre a educação, fortalecendo o avanço do privado sobre a educação pública. Estes sujeitos se configuram como entidades “sem fins

lucrativos, porém voltadas diretamente para a defesa corporativa de empresas, corporações, empresários, setores de atividade, etc” (Fontes, 2020, p. 19).

Além da articulação com empresas e corporações tecnológicas que buscam se inserir na educação pública, esses sujeitos atuam no convencimento dos diferentes segmentos envolvidos na educação e na ampliação da legitimidade na direção da transformação digital, como referências no tema. Inicialmente centradas na conectividade das escolas de todo o país, o foco das políticas passa a mudar: dados apontam que atualmente mais de 97% das escolas brasileiras possuem acesso à internet, entre as quais mais de 70% possuem níveis adequados de conectividade segundo os parâmetros estabelecidos pelas políticas educacionais (Brasil, 2026b). No ano de 2026, portanto, o debate sistematicamente se desloca da conectividade para a efetiva utilização das ferramentas digitais por estudantes, educadores e gestores escolares.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Diretrizes e critérios para o Programa de Inovação Educação Conectada*. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2022). *Parecer CNE/CEB nº 2/2022*. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília.

Brasil. Ministério das Comunicações (2025). *Manifestação de Interesse – Programa de Benefício Fiscal [Fust]*. Recuperado em: <https://editalfust.mcom.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. (2026a). *Escolas conectadas: apresentação*. Recuperado em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Acesso em: 18 mar. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. (2026b). *Painel Escolas Conectadas (ENEC)*. Recuperado em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYzljMmM1NTQ0ZjZkYS00NDdILW11YjktMmUxM2NkMTVIYTlwlwIiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVINzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>. Acesso em: 18 mar. 2026.

Brazil Foundation. (2026). *Quem somos*. Recuperado em: <https://brazilfoundation.org/saiba-mais/quem-somos/>. Acesso em: 18 mar. 2026.

Brito, S. e Marins, G. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>.

- Caetano, M. (2020). Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. *Educação em Revista*, 21(2).
- CIEB. (2016). *Relatório de atividades 2016*. Recuperado em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2017/04/CIEB_relatorio-de-atividades_2016.pdf?i=1. Acesso em: 15 abr. 2025.
- CIEB. (2019). *Teoria de Mudança*. Recuperado em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Teoria-de-Mudan%C3%A7a-2019-06-09-2019.pdf?i=1>. Acesso em 18 mar. 2026.
- CIEB. (2021). *CIEB Estudos #7 Como o mercado de tecnologias educacionais se relaciona com a rede pública de ensino: uma radiografia da interação entre os dois setores e dos caminhos para aproximá-los*. São Paulo: CIEB.
- CIEB. (2022). *Conselho Nacional de Educação estabelece normas específicas para o ensino de computação na educação básica*. Recuperado em: <https://cieb.net.br/parecer-computacao/>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- CIEB. (2023). Relatório Anual de Atividades Recuperado em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Relatorio-Anual-CIEB-2023_Completo_web_vf.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.
- Dias, T. *A bancada do like: Google e Ifood se inspiram em ruralistas e montam tropa de choque no Congresso*. Intercept Brasil, 25 nov. 2021. Recuperado em: <https://www.intercept.com.br/2021/11/25/google-e-ifood-montam-bancada-do-lie/>. Acesso em: 10 out. 2024.
- Edison Alliance. (2025). *Commitments from EDISON Alliance Partners*. Recuperado em: <https://www.edisonalliance.org/commitments>. Acesso em: 15 abr. 2025a
- Filho, M., Oliveira, J. e Echalar, A. (2024). Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do capital. *Cadernos de Pesquisa*, 54. <https://doi.org/10.1590/1980531410079>.
- Fontes, V. (2020). Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. *Marx e o Marxismo*, 8(14). <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2020.351>.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Lima, P.. (2025). *Transformação digital da educação no Brasil: políticas educacionais e relações entre o público e o privado na era digital do capitalismo*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- McGarr, O. e Engen, B. By-passing teachers in the marketing of digital technologies: the synergy of educational technology discourse and new public management practices. *Learning, Media and Technology*, 47(4), 440-455. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2010092>.
- MegaEdu. (2024). *MegaEdu conquista o 1º lugar no IEEE Connecting the Unconnected Challenge!*. LinkedIn, out. 2024. Recuperado em: https://www.linkedin.com/posts/megaedu_megaedu-conquista-o-1%C2%BA-lugar-no-ieee-connecting-activity-7251700739482259456-5cur/?utm_source=share&utm_medium=member_desktop&rcm=ACoAABSnb0kBVktu2q5N3q2l4vHv_9jS-KcvatQ. Acesso em: 18 mar. 2026.
- MegaEdu. (2026). *Página Inicial*. Recuperado em: <https://www.megaedu.org.br>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. PublicAffairs.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2023). *Shaping Digital Education: enabling factors for quality, equity and efficiency*. Paris: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>.
- Oliveira, C. (2025). A influência da Fundação Lemann frente à direção e execução dos programas e políticas públicas de educação. In: Peroni, V. *Relatório de Pesquisa A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Peroni, V. (2016). *Implicações da Relação Público-privada para a Democratização da Educação*. Tese (Professor titular). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Peroni, V. e Lima, P. (2023). A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere et Educare*, 18, p. 34-52. doi.org/10.48075/educare.v18i47.30213.
- Peroni, V., Pires, D. e Lima, P. (2025). A digitalização como uma nova etapa do processo privatista na educação pública. *Revista Cocar*, 37.
- Ramírez, M.; Gutiérrez, E. (2023). Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 240-260. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322> <https://10.5944/reec.42.2023.34322>.
- Rikowski, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 393-413.
- Seki, A. e Venco, S. (2023). Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 15(2), 448-471. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54144>.

Sociedade Brasileira de Computação. (2019). *Relatório Técnico nº001/2019*. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação para o Ensino de Computação na Educação.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, Zahar.

Todos pela Educação, CIEB, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Imaginable Futures, Instituto Natura e MegaEdu. (2022). *Educação Já - Tecnologias na educação: recomendações para a transformação digital da educação pública brasileira*. Recuperado em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-tecnologias-na-educacao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

Submetido em abril de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Paula Valim de Lima

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(CAP/UFRGS)

Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE)

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1798-7476>

Link LATTES: <https://lattes.cnpq.br/0506929649115557>

E-mail: paulavalimd@gmail.com

O PROFESSOR COMO TRABALHADOR ALIENADO: SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO, RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E DESINTELECTUALIZAÇÃO DOCENTE

Juliana Selau Lumertz

Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS (RMP-Brasil)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o papel do professor frente aos sistemas apostilados de ensino. A partir do referencial teórico marxista e da teoria crítica da educação, investiga-se como a introdução de Sistemas Privados de Ensino (SPE) na rede pública redefine a função docente, transformando o professor em um executor de tarefas previamente planejadas e retirando-lhe a autonomia pedagógica, intelectual, colaborativa e criativa. O estudo toma como referência empírica a implementação do Sistema Aprende Brasil no município de Gravataí/RS (2014–2021), evidenciando as tensões entre a lógica mercantil e os princípios da educação pública democrática. Nesse contexto, discutem-se os conceitos de alienação do trabalho, subsunção ao capital e desintelectualização docente, articulando-os às condições concretas vividas pelos docentes. No âmbito do SPE, a compra de materiais apostilados padronizados e estruturados implica não apenas uma reorganização dos recursos didáticos disponíveis, mas uma reconfiguração profunda da identidade profissional do professor. Ao seguir roteiros rígidos de conteúdo e metodologia definidos externamente por empresas privadas que defendem um projeto societário, o docente é progressivamente afastado do planejamento, da criação e da reflexão crítica e coletiva sobre sua própria prática. Essa dinâmica reproduz, no interior da escola pública, mecanismos típicos da organização capitalista do trabalho, nos quais o trabalhador é separado do produto e do processo de sua atividade. O artigo conclui que esse modelo representa uma forma contemporânea de alienação docente, com consequências profundas para a democratização da educação pública. A privatização do saber pedagógico a sistemas privados de ensino não é uma medida neutra de modernização, mas uma escolha política que subordina a escola pública à lógica do mercado, comprometendo tanto a autonomia dos professores quanto a qualidade formativa oferecida aos estudantes das redes públicas municipais.

Palavras-chave: sistemas apostilados de ensino; trabalho docente; alienação; desintelectualização; Gravataí.

THE TEACHER AS AN ALIENATED WORKER: APOSTILLED TEACHING SYSTEMS, CAPITAL-LABOR RELATIONS, AND TEACHER DENTELLECTUALIZATION

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the teacher in relation to textbook-based teaching systems. Using a Marxist theoretical framework and critical theory of education, it investigates how the introduction of Private Education Systems (PES) into the public school system redefines the teaching function, transforming the teacher into an executor of pre-planned tasks and depriving them of pedagogical, intellectual, collaborative, and creative

autonomy. The study takes as its empirical reference the implementation of the Aprende Brasil System in the municipality of Gravataí/RS (2014–2021), highlighting the tensions between market logic and the principles of democratic public education. In this context, the concepts of alienation of labor, subsumption to capital, and de-intellectualization of teachers are discussed, articulating them with the concrete conditions experienced by teachers. Within the PES, the purchase of standardized and structured textbook materials implies not only a reorganization of available teaching resources but also a profound reconfiguration of the teacher's professional identity. By following rigid content and methodology guidelines defined externally by private companies that advocate a corporate project, teachers are progressively distanced from planning, creation, and critical and collective reflection on their own practice. This dynamic reproduces, within the public school system, mechanisms typical of the capitalist organization of labor, in which the worker is separated from the product and process of their activity. The article concludes that this model represents a contemporary form of teacher alienation, with profound consequences for the democratization of public education. The privatization of pedagogical knowledge to private education systems is not a neutral measure of modernization, but a political choice that subordinates the public school to the logic of the market, compromising both the autonomy of teachers and the quality of education offered to students in municipal public school systems.

Keywords: standardized teaching systems; teaching work; alienation; de-intellectualization; Gravataí.

EL DOCENTE COMO TRABAJADOR ALIENADO: SISTEMAS DE ENSEÑANZA BASADOS EM LA APOSTILA, RELACIONES CAPITAL-TRABAJO Y DESINTELECTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN

Este artículo analiza el rol del docente en relación con los sistemas de enseñanza basados en libros de texto. Utilizando un marco teórico marxista y la teoría crítica de la educación, investiga cómo la introducción de los Sistemas de Educación Privada (SEP) en el sistema escolar público redefine la función docente, transformando al profesor en un mero ejecutor de tareas preplanificadas y privándolo de autonomía pedagógica, intelectual, colaborativa y creativa. El estudio toma como referencia empírica la implementación del Sistema Aprende Brasil en el municipio de Gravataí/RS (2014-2021), destacando las tensiones entre la lógica del mercado y los principios de la educación pública democrática. En este contexto, se discuten los conceptos de alienación del trabajo, subsunción al capital y desintellectualización del profesorado, articulándolos con las condiciones concretas que experimentan los docentes. Dentro de los SEP, la compra de materiales didácticos estandarizados y estructurados implica no solo una reorganización de los recursos didácticos disponibles, sino también una profunda reconfiguración de la identidad profesional del docente. Al seguir directrices rígidas de contenido y metodología definidas externamente por empresas privadas que promueven un proyecto corporativo, los docentes se distancian progresivamente de la planificación, la creación y la reflexión crítica y colectiva sobre su propia práctica. Esta dinámica reproduce, dentro del sistema de educación pública, mecanismos típicos de la organización capitalista del trabajo, en la que el trabajador se separa del producto y el proceso de su actividad. El artículo concluye que este modelo representa una forma contemporánea de alienación docente, con profundas consecuencias para la democratización de la educación pública. La privatización del conocimiento pedagógico a sistemas educativos privados no es una medida neutral de

modernización, sino una elección política que subordina la escuela pública a la lógica del mercado, comprometiendo tanto la autonomía de los docentes como la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes en los sistemas de educación pública municipales.

Palabras clave: sistemas de enseñanza; trabajo docente; alienación; desintelectualización; Gravataí.

Introdução

A expansão dos Sistemas Privados de Ensino nas redes públicas brasileiras intensificou-se a partir da década de 1990, no contexto das reformas educacionais de orientação neoliberal e da redefinição do papel do Estado. Esse processo está relacionado à reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado, marcada pela ampliação das parcerias entre o Estado e o setor empresarial na oferta e gestão das políticas educacionais. Segundo Peroni (2003; 2013), o Estado não se retira da educação, mas altera suas funções, passando de executor direto para regulador e avaliador das políticas públicas, o que favorece a inserção de mecanismos de mercado na educação básica.

Nesse contexto, os Sistemas Privados de Ensino (SPE) expandem-se nas redes municipais por meio da oferta de pacotes pedagógicos integrados que incluem materiais didáticos apostilados, plataformas educacionais digitais, avaliações externas, formação continuada de professores, dispositivos de gestão e assessorias técnico-pedagógicas. Tal expansão incorpora à educação pública princípios de eficiência, produtividade, controle de resultados e padronização curricular, característicos da lógica gerencial e mercantil que orienta as reformas educacionais contemporâneas. Conforme destacam Adrião et al. (2015), os SPE caracterizam-se justamente pela comercialização de conjuntos articulados de produtos e serviços pedagógicos, apresentados como soluções completas para a organização do trabalho escolar e para a melhoria dos indicadores educacionais. Dessa forma, observa-se um processo de crescente subordinação da gestão pedagógica das redes públicas às racionalidades empresariais, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado na educação básica.

O artigo apresenta resultados de uma investigação que teve por objetivo analisar as implicações dos Sistemas Privados de Ensino para o trabalho docente, especificamente o Sistema de Ensino Aprende Brasil do Grupo Positivo¹, tomando como referência empírica a

¹ O Grupo Positivo é uma holding brasileira fundada em Curitiba, em 1972, inicialmente com cursos pré-vestibulares, expandindo posteriormente sua atuação para os setores educacional, editorial e tecnológico. A empresa opera por meio da Positivo Educacional e da Positivo Tecnologia, esta última

implementação do Sistema Aprende Brasil no município de Gravataí/RS, no período compreendido entre 2014 e 2021. O estudo analisou o lugar ocupado pelo professor no interior desse modelo pedagógico-empresarial e em que medida sua função profissional é redefinida pela lógica de padronização e controle que caracteriza os sistemas apostilados de ensino (Lumertz, 2024).

A análise fundamentou-se na teoria marxista do trabalho, especialmente nos conceitos de alienação, subsunção ao capital e divisão técnica do trabalho. Defende-se que os sistemas apostilados reorganizam o trabalho docente segundo a lógica capitalista, com implicações diretas para a autonomia profissional e a democratização da educação pública.

O artigo está dividido em seções numeradas, nas quais os conceitos supracitados são analisados a partir da teoria marxiana e da teoria crítica da educação, encerrando com as considerações finais.

Alienação do trabalho: apontamentos

Para Marx (2004), o trabalho constitui a mediação fundamental entre o ser humano e o mundo, sendo uma atividade criadora por meio da qual o indivíduo se objetiva e transforma a realidade. No entanto, sob o capitalismo, essa atividade assume formas alienadas. Marx (2004) identifica quatro dimensões fundamentais e interdependentes do processo de alienação no modo de produção capitalista, que se articulam para descrever a condição do trabalhador progressivamente separado das condições objetivas e subjetivas de sua própria atividade.

A primeira dimensão refere-se à separação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho. O objeto produzido pelo trabalhador não lhe pertence, tornando-se uma força estranha e independente que se volta contra ele próprio. A segunda dimensão diz respeito à alienação do próprio ato de produção, o trabalho deixa de ser uma atividade livre e consciente para converter-se em algo externo, imposto e coercitivo, do qual o trabalhador foge em vez de se realizar. A terceira dimensão aponta para a alienação da essência genérica do ser humano no trabalho livre e consciente constitui a especificidade do ser humano em relação aos demais seres vivos; assim, a alienação do trabalho representa, simultaneamente, a alienação da própria humanidade do trabalhador. A quarta e última dimensão trata da alienação em relação aos outros homens ao se alienar de seu trabalho e de sua essência genérica, o trabalhador

listada na B3 desde 2006 (POSI3), com atuação no Brasil e em outros países da América Latina e África (Lumertz, 2024).

aliena-se também das relações sociais que esse trabalho deveria produzir e sustentar (Marx, 2004).

Essas quatro categorias, tomadas em sua articulação dialética, oferecem uma chave interpretativa de grande alcance para a análise do trabalho docente em contextos de padronização e controle externo. Quando um sistema privado de ensino determina previamente o que o professor deve ensinar, como deve ensinar e em que ritmo deve fazê-lo, reproduz-se no interior da escola pública a mesma lógica de separação entre concepção e execução. O professor aliena-se do produto de seu trabalho pedagógico, que não foi por ele concebido, aliena-se do processo de ensino, que se torna um roteiro externo, coercitivo e treinamento de alunos, aliena-se de sua identidade como intelectual e produtor de conhecimento, e aliena-se, por fim, dos demais docentes, na medida em que a padronização fragmenta o trabalho coletivo e suprime os espaços de construção pedagógica compartilhada (Giroux, 1997; Apple, 2006; Lumertz, 2024).

Nos sistemas apostilados, a alienação do produto manifesta-se quando o conhecimento trabalhado em sala de aula é previamente elaborado por agentes externos. A alienação do processo ocorre quando o planejamento e as decisões pedagógicas são definidos fora da escola. A alienação da essência aparece na perda do professor como sujeito criativo e intelectual. Por fim, a alienação das relações sociais expressa-se na fragmentação do trabalho coletivo docente. Articuladas, essas dimensões evidenciam a expropriação do saber pedagógico e a transformação do professor em executor de práticas definidas por outros agentes.

Como veremos a seguir, o conceito de subsunção do trabalho ao capital contribui para aprofundar essa análise. Nos sistemas apostilados, o trabalho docente não apenas é controlado externamente, mas reorganizado em sua estrutura interna segundo as exigências da lógica mercantil, configurando aquilo que Marx denomina subsunção real do trabalho ao capital.

Trabalho docente e subsunção ao capital: implicações do Sistema Aprende Brasil para a autonomia pedagógica em Gravataí/RS

Para Marx (2004), a subsunção do trabalho ao capital designa o processo pelo qual o capital subordina o trabalho humano à sua lógica de valorização e acumulação. O autor distingue duas formas fundamentais desse processo. A subsunção formal ocorre quando o capital assume o controle de uma atividade preexistente sem alterar seu processo técnico,

extraíndo mais-valia pelo prolongamento da jornada de trabalho. A subsunção real, por sua vez, representa uma forma mais profunda de subordinação, na qual o próprio processo de trabalho é internamente reestruturado segundo as exigências do capital, por meio da divisão técnica do trabalho e da separação entre concepção e execução, tornando o trabalhador progressivamente dependente e incapaz de realizar sua atividade de forma autônoma (Marx, 2004).

Aplicado ao trabalho docente sob os sistemas apostilados, o conceito de subsunção real evidencia que, ao assumir o controle sobre o planejamento, os conteúdos e os critérios avaliativos, a empresa privada reestrutura o processo pedagógico segundo sua racionalidade mercantil, suprimindo estruturalmente a autonomia intelectual do professor. O docente não apenas trabalha sob o comando do capital, ele trabalha segundo a lógica do capital, com instrumentos concebidos pelo capital e em função de objetivos por ele definidos (Marx, 2004; Lumertz, 2024).

A implementação do Sistema Aprende Brasil no município de Gravataí/RS, no período compreendido entre 2014 e 2021, implicou uma reconfiguração estrutural do trabalho docente que transcende a simples adoção de novos materiais didáticos. Conforme demonstra Lumertz (2024), o sistema envolveu a introdução de materiais estruturados e padronizados para professores e estudantes, planejamento curricular integralmente pré-definido pela empresa contratada, avaliações sistematizadas segundo critérios externos à escola e formação continuada orientada exclusivamente ao uso e à reprodução do próprio sistema. Esse conjunto articulado de elementos não representa uma atualização pedagógica, mas uma reorganização profunda das condições objetivas em que o trabalho docente se realiza, alterando radicalmente a relação do professor com o planejamento, com o conhecimento, com a avaliação e com sua própria identidade profissional.

Do ponto de vista teórico, esse modelo configura aquilo que Apple (2006) denomina proletarianização do trabalho docente, processo pelo qual os professores perdem progressivamente o controle sobre as condições e os conteúdos de seu próprio trabalho, à medida que decisões pedagógicas fundamentais são transferidas para instâncias externas à escola. A autonomia docente, compreendida não como privilégio corporativo, mas como condição necessária para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e comprometida com as necessidades concretas dos estudantes, é drasticamente reduzida quando o professor é convocado a executar roteiros previamente elaborados por especialistas

de uma empresa privada, sem possibilidade real de intervenção, adaptação ou questionamento (Apple, 2006; Giroux, 1997).

Essa dinâmica guarda estreita correspondência com os princípios do taylorismo, sistema de organização científica do trabalho desenvolvido por Frederick Winslow Taylor no início do século XX, cuja lógica central reside na separação sistemática entre concepção e execução. No modelo taylorista, engenheiros e especialistas planejam, enquanto operários executam, sendo o controle sobre o processo de trabalho transferido integralmente da base para o topo da hierarquia produtiva. Transposta para o campo educacional, essa lógica implica que pedagogos, *designers* instrucionais e gestores curriculares das empresas fornecedoras de sistemas apostilados concebem o trabalho pedagógico em sua totalidade, enquanto os professores são posicionados como executores de um produto já acabado. Trata-se de uma forma de degradação do trabalho intelectual que, ao separar o trabalhador do domínio sobre o processo produtivo, converte o conhecimento acumulado pelo trabalhador em propriedade do capital.

As consequências dessa organização sobre o trabalho docente são múltiplas e profundas. A fragmentação do trabalho pedagógico, resultante da separação entre quem pensa e quem executa, compromete a possibilidade de uma prática docente integrada, coerente e responsiva à realidade dos estudantes. O professor, ao ser privado do planejamento, perde também a dimensão investigativa de sua prática, a capacidade de identificar necessidades, elaborar propostas pedagógicas e avaliar formativamente os processos de aprendizagem. O que resta é a execução mecânica de um roteiro que foi elaborado para um estudante genérico e abstrato, e não para os sujeitos concretos que habitam aquela sala de aula específica, com suas histórias, seus saberes e suas necessidades particulares (Lumertz, 2024; Peroni & Lumertz, 2021).

Compreende-se, portanto, que a subsunção real do trabalho docente ao capital não se limita a uma reorganização técnica do processo pedagógico. Ela opera, simultaneamente, como um mecanismo de esvaziamento intelectual do professor, na medida em que, ao retirar do docente o domínio sobre a concepção, o planejamento e a avaliação de seu próprio trabalho, suprime progressivamente os elementos que constituem sua especificidade como trabalhador intelectual. Quando o professor deixa de planejar, de criar e de decidir, ele não perde apenas autonomia funcional, ele perde a condição de sujeito pedagógico, aquela dimensão do trabalho docente que o distingue de um simples executor de tarefas e o constitui como um intelectual comprometido com a formação humana e com a transformação social

(Giroux, 1997; Marx, 2004). É precisamente esse processo de destituição intelectual do professor que a próxima seção se propõe a examinar, a partir da apreciação de desintelectualização docente e de sua materialização concreta no contexto da implementação do Sistema Aprende Brasil no município de Gravataí/RS.

O professor como intelectual destituído: desintelectualização docente e mercantilização do trabalho pedagógico

O conceito de desintelectualização docente designa o processo pelo qual os professores são progressivamente privados de seu papel como intelectuais críticos e transformadores, sendo reduzidos à condição de implementadores de práticas pedagógicas concebidas e definidas por empresas privadas. Trata-se de um processo que não ocorre de forma abrupta ou declarada, mas se instala gradualmente, à medida que as condições objetivas do trabalho docente são reorganizadas segundo uma lógica que separa sistematicamente o pensar do fazer pedagógico (Giroux, 1997; Apple, 2006).

Giroux (1997) argumenta que compreender os professores como intelectuais transformadores é condição indispensável para uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade democrática. Para o autor, qualquer proposta educacional que retire dos docentes o controle sobre sua própria prática representa, simultaneamente, uma forma de desprofissionalização e de subalternização do magistério, com consequências profundas não apenas para os professores, mas para a qualidade formativa oferecida aos estudantes. Apple (2006), por sua vez, demonstra que a introdução de currículos padronizados e materiais didáticos pré-elaborados constitui uma estratégia de controle do trabalho docente que opera segundo os mesmos princípios que reorganizaram o trabalho industrial no século XIX, promovendo a proletarianização progressiva dos professores e o esvaziamento de seu saber profissional específico.

No caso concreto analisado, a desintelectualização manifesta-se em pelo menos três dimensões interdependentes do trabalho pedagógico. Na relação com o planejamento, o docente perde a função de arquiteto de sua própria prática, passando a executar sequências didáticas elaboradas externamente pela empresa fornecedora do sistema, sem possibilidade real de adaptação às necessidades reais e concretas de seus estudantes. Na relação com o conhecimento, o professor deixa de atuar como mediador ativo entre o saber científico e os sujeitos da aprendizagem, convertendo-se em transmissor de um conhecimento já processado,

empacotado e sequenciado por especialistas alheios à realidade da sala de aula ou da rede de ensino. Na relação com a avaliação, os instrumentos padronizados do sistema apostilado substituem a avaliação formativa, comprometendo a capacidade do docente de acompanhar, interpretar e responder pedagogicamente aos processos singulares de aprendizagem de cada estudante (Lumertz, 2024; Peroni & Lumertz, 2021).

A compreensão da desintelectualização docente em sua dimensão mais profunda exige, contudo, que esse processo não seja analisado de forma isolada ou restrita à experiência individual dos professores. A perda do papel intelectual do docente não é um fenômeno pedagógico circunscrito às paredes da sala de aula, ela é a expressão concreta, no cotidiano escolar, de uma relação mais ampla e estrutural entre capital e trabalho que se instala progressivamente no interior da educação pública brasileira. Quando uma empresa privada assume o controle sobre o conteúdo, a metodologia e a avaliação do trabalho pedagógico, não está apenas reorganizando práticas de ensino ela está materializando, na escola pública, a lógica de subordinação do trabalho ao capital que caracteriza o modo de produção capitalista em sua totalidade, expandindo o mercado educacional. Compreender essa relação em sua abrangência histórica e estrutural é, portanto, condição necessária para situar a desintelectualização docente não como um problema de gestão educacional, mas como uma questão política que diz respeito à disputa pelo controle da educação pública e pelo projeto de sociedade que ela se propõe a construir (Marx, 2004; Peroni & Lumertz, 2021; Lumertz, 2024).

Relação capital-trabalho na educação pública

A análise dos sistemas apostilados de ensino no âmbito da educação pública brasileira revela uma dupla natureza que não pode ser dissociada. Esses sistemas operam simultaneamente como mercadoria e como mecanismo de controle do trabalho docente. Como mercadoria, constituem produtos educacionais comercializados por grupos empresariais privados que encontram no Estado seu principal cliente, transformando o direito à educação pública em objeto de transação comercial e fonte de acumulação de capital. Como mecanismo de controle, reorganizam internamente o processo de trabalho pedagógico, subordinando a prática docente à racionalidade empresarial e retirando dos professores o domínio sobre as decisões fundamentais de seu próprio trabalho.

A contratação desses sistemas por redes públicas de ensino engendra uma forma específica de dependência estrutural que merece atenção analítica. Ao adquirir um sistema apostilado completo, incluindo materiais didáticos, planejamento curricular, avaliações padronizadas e formação continuada orientada ao uso do próprio sistema, o poder público transfere para a empresa fornecedora o controle sobre dimensões centrais da política educacional que deveriam ser definidas coletivamente, com participação dos professores, das famílias, da comunidade escolar e conselhos escolares e de educação, além do próprio executivo. Essa transferência implica não apenas a dependência pedagógica da rede pública em relação à empresa privada, mas também o redirecionamento de recursos públicos para o financiamento de um produto que, ao ser renovado periodicamente por meio de contratos, garante à empresa uma fonte estável e lucrativa de receita. Para Rikowski (2017), trata-se da privatização da educação

A relação que se estabelece entre os sujeitos dessa dinâmica é profundamente assimétrica e revela com clareza a hierarquia de poder que organiza o funcionamento dos sistemas apostilados. A empresa privada concebe, define e controla o conteúdo pedagógico, os objetivos de aprendizagem, a sequência didática e os instrumentos avaliativos, exercendo uma função que historicamente pertenceu aos professores e às comunidades escolares. O Estado, por meio de seus gestores municipais, contrata e financia o sistema, legitimando politicamente a transferência do controle pedagógico para o setor privado e desresponsabilizando-se progressivamente da função de construir coletivamente as políticas educacionais. Ao professor, nessa estrutura, resta a execução de seguir o roteiro, cumprir o cronograma e atingir as metas definidas por uma empresa que desconhece a realidade concreta de seus educandos.

Essa assimetria não é casual nem resulta de escolhas técnicas neutras. Ela expressa, conforme Peroni e Lumertz (2021), uma disputa entre projetos societários distintos, na qual a lógica mercantil avança sobre o espaço público da educação, redefinindo silenciosamente seus objetivos, seus conteúdos e suas relações de trabalho. Nesse processo, a escola pública deixa progressivamente de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação para a cidadania democrática, convertendo-se em um campo de operação de interesses privados financiados com recursos públicos. Para Rikowski (2017), essa é a forma mais sofisticada e mais eficaz de privatização educacional, precisamente porque opera por dentro da escola pública, sem alterar sua titularidade formal, mas transformando radicalmente sua natureza política e pedagógica.

Para Rikowski (2017), a privatização da educação não é essencialmente uma questão educacional. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas, como escolas, faculdades e universidades, na sociedade contemporânea (Rikowski, 2017, p. 395). Essa perspectiva, fundamentada em Karl Marx, desloca o debate sobre privatização educacional de sua habitual centralidade nas consequências pedagógicas para uma análise mais estrutural, ou seja, a capitalização da educação como expressão do capital.

O autor distingue duas formas básicas de privatização. A primeira é a Privatização Clássica, também denominada privatização direta, que envolve a transferência dos ativos públicos para o setor privado, como empresas, grupos de investidores ou investidores individuais. A segunda forma, mais presente no contexto educacional brasileiro contemporâneo, é aquela que Rikowski (2017) denomina tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, na qual a transferência de propriedade não ocorre, mas o controle sobre as instituições e os processos educacionais é assumido por organismos privados mediante contratos. (Rikowski, 2017).

O ponto central da análise do autor é que ambas as formas de privatização dependem da conversão da receita do Estado em lucro privado. O dinheiro público muda sua forma social, seu modo de existência, sendo transformado em lucro pelos interesses corporativos que buscam abocanhar parte do financiamento estatal da educação. Por essa razão, o autor argumenta que os debates acadêmicos que avaliam se a privatização educacional aumenta ou diminui os padrões de ensino falham em um ponto essencial cuja política de privatização educacional é a obtenção de lucros, que se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais (Rikowski, 2017).

Um aspecto particularmente relevante para a análise do trabalho docente é a dimensão que Rikowski (2017) identifica como sistematicamente ignorada na literatura acadêmica sobre privatização educacional, ou seja, a privatização da produção da força de trabalho. Para o autor, as instituições de educação e de formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho e, quando privatizadas, as atividades, os processos e as formas pedagógicas envolvidas nessa produção também são necessariamente privatizadas. Isso significa que a introdução de Sistemas Privados de Ensino nas redes públicas não apenas reorganiza recursos didáticos, ela privatiza o próprio processo pelo qual o trabalho docente se realiza, submetendo-o à lógica da mercadoria.

A capitalização da educação, conforme Rikowski (2017), inclui ainda processos articulados de mercantilização, onde os mercados educacionais são estabelecidos como condição necessária para a realização do lucro, de comercialização, por meio de publicidade, *lobby* e persuasão em favor das políticas de privatização, e de monetização, pela qual atividades, produtos, processos e procedimentos pedagógicos recebem preço e valor monetário, ligando-se à financeirização da educação e à padronização, garantia e controle de qualidade como instrumentos de mensuração mercantil (Rikowski, 2017). No caso do Sistema Aprende Brasil em Gravataí/RS, esses processos articulam-se concretamente, na medida em que o sistema apostilado constitui a mercadoria, a rede municipal configura o mercado, o contrato com o Grupo Positivo opera como mecanismo de monetização e o professor torna-se o trabalhador cujo processo de trabalho foi capitalizado.

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que a padronização curricular imposta pelos sistemas apostilados de ensino e a consequente redução da autonomia docente não constituem fenômenos pedagógicos isolados ou neutros. Eles expressam, em sua materialidade concreta, um processo mais amplo de subordinação da educação pública à lógica do capital, com implicações profundas e duradouras para a democratização da educação básica. Quando o professor é reduzido à condição de executor de roteiros elaborados externamente por empresas privadas, e quando o currículo deixa de ser construído coletivamente a partir da realidade concreta dos sujeitos que habitam a escola, compromete-se não apenas a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mas a própria natureza democrática da educação pública.

Uma educação democrática pressupõe participação ativa dos sujeitos que a constituem, contextualização dos saberes à realidade social e cultural dos estudantes e reconhecimento do professor como intelectual e sujeito central do processo pedagógico, e não como mero operador de um produto comercial. Nesse sentido, a democratização da educação básica é indissociável da autonomia docente, da gestão coletiva do projeto político pedagógico e da preservação do espaço público escolar como lugar de construção crítica do conhecimento, comprometido com a formação humana integral e com a transformação social (Giroux, 1997; Peroni & Lumertz, 2021). É a partir dessas constatações que se encaminham as considerações finais deste artigo, nas quais se retomam os principais argumentos desenvolvidos e se apontam os limites e as possibilidades de resistência a esse processo de mercantilização do trabalho docente e da educação pública brasileira.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a introdução dos Sistemas Privados de Ensino nas redes públicas não representa uma simples modernização pedagógica ou uma resposta técnica às demandas por qualidade social educacional. Trata-se, antes, de uma expressão concreta e historicamente situada da expansão da lógica capitalista sobre a educação pública, com implicações estruturais para o trabalho docente, para a autonomia pedagógica e para os processos de democratização da educação básica brasileira.

O percurso analítico empreendido demonstrou que o professor, no interior dos sistemas apostilados, ocupa um lugar profundamente contraditório. Formado para planejar, criar, mediar e avaliar, ele é sistematicamente destituído dessas funções por uma lógica organizacional que concebe o trabalho pedagógico como produto comercializável, padronizável e replicável em larga escala. O resultado desse processo não é apenas a perda de autonomia funcional, mas a erosão progressiva da identidade profissional docente em sua dimensão mais essencial, qual seja, aquela que constitui o professor como sujeito intelectual, como produtor de conhecimento e como agente comprometido com a formação humana integral de seus estudantes.

A aplicação das categorias marxistas de alienação e subsunção real do trabalho ao capital revelou que os mecanismos pelos quais os sistemas apostilados reorganizam o trabalho docente não são acidentais nem periféricos ao seu funcionamento. Eles são estruturais. Ao separar a concepção da execução, ao transferir o planejamento para especialistas externos, ao substituir a avaliação formativa por instrumentos padronizados de mensuração de resultados, os sistemas apostilados reproduzem, no interior da escola pública, as mesmas relações de alienação que o capitalismo instaurou no trabalho industrial desde o século XIX. O professor aliena-se do produto de seu trabalho pedagógico, do processo de produção desse trabalho, de sua essência como ser criativo e pensante e, por fim, dos demais docentes, cujo trabalho coletivo é fragmentado pela lógica da padronização.

A experiência concreta do Sistema Aprende Brasil em Gravataí/RS entre 2014 e 2021 materializou com precisão esse processo de perda de autonomia intelectual e pedagógica, na medida em que os docentes passaram a ter reduzida participação nas decisões relacionadas ao planejamento, aos conteúdos e às práticas de ensino. Nesse processo, o trabalho docente tende a ser cada vez mais direcionado por materiais, orientações e mecanismos externos de controle,

produzindo uma situação de privação intelectual, em que o professor deixa gradativamente de ser autor do próprio fazer pedagógico e assume uma função mais executora dentro da organização escolar. Tratava-se de docentes que deixaram de planejar, que passaram a seguir roteiros elaborados por uma empresa privada, que foram avaliados pelo cumprimento de cronogramas e não pela qualidade das relações pedagógicas que construíam com seus estudantes. Essa experiência não é um dado isolado da realidade de Gravataí, ela é expressão local de um fenômeno estrutural de mercantilização do trabalho docente, que avança na medida em que o Estado transfere para o setor privado o controle sobre o conteúdo e a forma da educação pública. Seja para empresas privadas com fins lucrativos, seja para instituições sem fins lucrativos, organizações não governamentais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

A análise da privatização educacional a partir de Rikowski evidenciou que esse processo não deve ser compreendido como uma questão de eficiência ou qualidade, mas como desenvolvimento capitalista em sua forma mais sofisticada, ou seja, a capitalização da educação, a conversão da receita pública em lucro privado, a transformação do direito à educação em mercadoria. Quando o Grupo Positivo comercializa o Sistema Aprende Brasil para redes públicas de ensino, a relação estabelecida ultrapassa a simples oferta de materiais didáticos ou de uma proposta pedagógica. Trata-se da inserção direta da lógica mercantil no interior da escola pública, transformando a educação em campo de valorização econômica e expansão de mercados privados. Nesse processo, o conhecimento deixa de ser concebido como construção coletiva, historicamente produzida nas relações pedagógicas entre professores e estudantes, e passa a ser organizado como produto padronizado, controlado e distribuído por corporações empresariais.

A aquisição desses sistemas privados de ensino implica, portanto, uma forma contemporânea de privatização da educação pública que não ocorre necessariamente pela transferência formal da escola ao setor privado, mas pela captura dos processos pedagógicos, curriculares e formativos por empresas educacionais. O que se privatiza não é apenas o material didático, mas o próprio trabalho intelectual docente, uma vez que o planejamento, os conteúdos, os métodos e até os tempos escolares passam a ser definidos externamente à escola. O professor tende, assim, a assumir uma função predominantemente executora, subordinada a roteiros previamente estruturados pelos sistemas apostilados, reduzindo sua autonomia pedagógica e sua condição de sujeito produtor de conhecimento. Para Peroni (2016), é a privatização via execução e direção.

Sob a perspectiva crítica, especialmente a partir das contribuições do materialismo histórico, esse movimento expressa a ampliação das formas de acumulação capitalista sobre esferas antes vinculadas ao direito social e à ação pública. A escola pública converte-se em espaço estratégico de expansão do capital educacional, enquanto a formação humana passa a ser subordinada às exigências de eficiência, padronização, desempenho e controle características da racionalidade empresarial. Dessa forma, o Sistema Aprende Brasil não apenas vende uma metodologia de ensino, mas consolida mecanismos pelos quais o setor privado passa a orientar a organização do trabalho pedagógico, redefinindo o sentido da educação pública e tensionando seu caráter democrático, coletivo e emancipador.

A desintelectualização docente, analisada a partir das contribuições de Henry Giroux e Michael Apple, evidencia-se como uma das expressões mais profundas da reconfiguração neoliberal da educação pública. Não se trata apenas de uma mudança metodológica ou administrativa, mas de um processo político de redefinição do papel social do professor. Quando o docente deixa de ser concebido como intelectual crítico, produtor de conhecimento e sujeito capaz de interpretar a realidade histórica de seus estudantes, sua função é progressivamente reduzida à execução técnica de prescrições elaboradas externamente à escola. Nesse movimento, a formação universitária, a experiência pedagógica e a capacidade de reflexão crítica são desvalorizadas diante da centralidade assumida pelos materiais padronizados, pelos roteiros previamente organizados e pelos sistemas privados de ensino que passam a regular o cotidiano escolar.

Ao retirar do professor a possibilidade de decidir sobre os conteúdos, os métodos e os sentidos do processo educativo, os sistemas apostilados produzem uma ruptura com uma concepção democrática de docência. O trabalho pedagógico deixa de ser criação intelectual vinculada à realidade concreta dos estudantes e converte-se em aplicação mecânica de conteúdos organizados segundo critérios empresariais de eficiência, produtividade e controle. O docente passa a ser avaliado não pela capacidade de formar sujeitos críticos, mas pela fidelidade com que executa o material padronizado e pelos indicadores quantitativos de desempenho produzidos pelas avaliações externas.

A padronização curricular e o controle externo do trabalho docente operam mecanismos de proletarização da docência, aproximando o professor de uma lógica de trabalho fragmentado e desqualificado, semelhante àquela presente em outros setores submetidos à organização capitalista da produção. O conhecimento pedagógico deixa de pertencer ao professor e passa a ser apropriado pelas corporações educacionais, que

transformam currículo, avaliação e planejamento em mercadorias vendidas às redes públicas de ensino. Nesse sentido, a desintelectualização docente constitui também uma forma de expropriação do trabalho intelectual do professor, deslocando para o setor privado a autoridade sobre aquilo que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais finalidades a educação deve cumprir.

As consequências desse processo ultrapassam a dimensão profissional e atingem diretamente o próprio sentido democrático da escola pública. Quando o professor perde autonomia, a escola também perde sua capacidade de construir coletivamente projetos pedagógicos vinculados às necessidades sociais, culturais e históricas da comunidade escolar. A padronização imposta pelos sistemas apostilados enfraquece o diálogo entre os diferentes saberes, reduz a pluralidade de experiências educativas e limita a possibilidade de construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. A educação passa, então, a ser orientada por princípios de homogeneização, desempenho e adaptação funcional, em detrimento da formação humana integral e da construção da consciência crítica.

Compreende-se, portanto, que a democratização da educação básica é inseparável da valorização do professor como intelectual e da defesa da autonomia pedagógica das escolas. Uma educação efetivamente democrática não pode ser organizada a partir da lógica contratual e mercantil que transforma o conhecimento em produto e o ensino em serviço padronizado. Ela exige condições para que os professores participem ativamente da elaboração curricular, da definição dos projetos pedagógicos e das decisões relacionadas ao processo educativo. Exige, igualmente, que o currículo dialogue com a realidade concreta dos estudantes e que a escola seja reconhecida como espaço público de produção coletiva de conhecimento, de formação política e de emancipação humana.

Os limites impostos pelos sistemas apostilados ao trabalho docente não são apenas limites pedagógicos ou metodológicos; expressam disputas políticas em torno do projeto de sociedade e do papel da educação pública. Trata-se de uma disputa entre uma concepção empresarial de ensino, baseada na mercantilização do conhecimento e no controle técnico do trabalho pedagógico, e uma concepção democrática e emancipatória de educação, comprometida com a formação de sujeitos históricos capazes de compreender criticamente a realidade e transformá-la. É nesse campo de disputa política e de enfrentamento entre projetos societários antagônicos que a resistência precisa ser construída, por meio da luta pela valorização docente, da defesa do financiamento público da educação pública, da preservação da autonomia escolar e da gestão democrática, bem como da construção de alternativas

pedagógicas comprometidas com a retomada da escola pública como espaço coletivo de produção do conhecimento, recolocando professores, estudantes e comunidades escolares como sujeitos centrais do processo educativo e contrapondo-se à subordinação da educação à lógica mercantil.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa sobre Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelas contribuições teóricas que fundamentaram e enriqueceram as reflexões desenvolvidas neste artigo. A orientação coletiva e dialogada, marcada pelo rigor intelectual, pelo compromisso com a educação pública e pela generosidade no partilhar do conhecimento, foi determinante para a construção do percurso analítico da Tese de Doutorado que culminou na discussão aqui apresentada, sendo fundamental para o aprofundamento das ideias e o amadurecimento das análises que compõem este trabalho.

Agradeço, por fim, aos docentes da rede municipal de educação de Gravataí/RS, que ao compartilharem suas experiências, seus saberes e suas vivências cotidianas viabilizaram a concretude do trabalho acadêmico e, conseqüentemente, desse artigo. São eles os sujeitos centrais desta investigação e é a eles que este artigo se destina, na esperança de que a reflexão aqui produzida contribua para o reconhecimento, a valorização e a defesa de sua autonomia profissional e de seu insubstituível papel como intelectuais da educação pública.

Referências

- Adrião, T. M. de F., Garcia, T., Borgui, R. F., Bertagna, R. H., Paiva, G., & Ximenes, S. (2015). *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: Consequências da mercantilização para o direito à educação* (ISBN 978-65-5869-951-4). Pedro & João Editores.
- Apple, M. W. (2006). Ideologia e currículo. Artmed.
- Apple, M. W. (2008). *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo.
- Marx, K. (2013). *O capital: Crítica da economia política* (Vol. 1). Boitempo.

- Peroni, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- Peroni, V. M. V.. *Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- Peroni, V. M. V., & Lumertz, J. S. (2021). A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia: Relação entre público e privado. *Revista Imagens da Educação*, 11(2), 212–232. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.54446>
- Rikowski, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 393-413.
- Lumertz, J. S. (2024). *O sistema de ensino Aprende Brasil e suas implicações para a democratização da educação básica no município de Gravataí/RS* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Peroni, V. M. V. (2016). *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação* (Tese de professor titular). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

*Submetido em abril de 2026
Aprovado em maio de 2026*

Informações autorais

Profª Drª Juliana Selau Lumertz

Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS (Brasil)
Grupo de Pesquisa sobre Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE) da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8204-6234>
Link LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4877462242402387>
E-mail: juliana.lumertz@gmail.com

EDUCACIÓN, ESTADO PLURINACIONAL Y DESCOLONIZACIÓN EN BOLIVIA

ACUMULACIONES HISTÓRICAS Y DISPUTAS CONTEMPORÁNEAS

Roberto Ivan Aguilar Gómez

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA-Bolivia)

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Ismael Bernarecki de Fraga

Universidade de São Paulo (USP-Brasil)

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre los sectores público y privado en la educación latinoamericana, con énfasis en el caso boliviano, en el marco de la investigación desarrollada por el Grupo de Investigación sobre Relaciones entre los Sectores Público y Privado en Educación (GPRPPE/UFRGS). Desde una perspectiva histórico-crítica teórico-metodológica, esta relación se entiende como una expresión de proyectos sociales contrapuestos, en un contexto donde el capital reconfigura sus estrategias dentro del marco neoliberal. El estudio reconstruye el proceso histórico boliviano desde la resistencia anticolonial, la persistencia de las estructuras coloniales en la República y las reformas de 1952, hasta la profundización del modelo neoliberal en las décadas de 1980 y 1990, caracterizada por la mercantilización de la educación y el aumento de las desigualdades sociales. En este contexto, entre 1990 y 2005 se desarrolló un ciclo de movilizaciones sociales, lideradas por movimientos indígenas, populares y obreros, que culminó con la elección de Evo Morales, cuyo gobierno facilitó la promulgación de la Constitución del Estado Plurinacional de 2009 y la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). Este hito consolida un nuevo proyecto social y educativo basado en la educación como un derecho humano universal, público y no mercantilizado, guiado por los principios de intraculturalidad, interculturalidad, multilingüismo, descolonización y participación comunitaria. Sin embargo, el contexto postelectoral de 2025 trae consigo el retorno de actores empresariales y tecnocráticos al ámbito educativo, activando tendencias privatizadoras y poniendo en peligro los avances del proyecto plurinacional, reabriendo la disputa entre la educación como derecho colectivo y/o como mercancía. Con base en la propuesta de Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025) sobre la democratización como principio fundacional del Estado Plurinacional, en el análisis de Aguilar Gómez (2025) sobre el retorno del sector privado a la educación boliviana y en la reflexión crítica de Vargas Rollano (2026) sobre los límites identitarios del proyecto plurinacional, se examinan las tensiones actuales entre el proyecto educativo descolonizador y sus desafíos para las nuevas generaciones.

Palabras clave: Estado plurinacional de Bolivia; educación; educación descolonizadora; relación público-privado; derecho a la educación.

EDUCAÇÃO, ESTADO PLURINACIONAL E DESCOLONIZAÇÃO NA BOLÍVIA

ACUMULAÇÕES HISTÓRICAS E DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS

RESUMO

O artigo analisa a relação entre o público e o privado na educação latino-americana, com ênfase no caso boliviano, no âmbito da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE/UFRGS). A partir de uma perspectiva teórico-metodológica histórico-crítica, compreende-se essa relação como expressão de projetos societários em disputa, em um contexto no qual o capital reconfigura suas estratégias no cenário neoliberal. O estudo reconstrói o processo histórico boliviano desde as resistências anticoloniais, a persistência de estruturas coloniais na República e as reformas de 1952, até o aprofundamento do modelo neoliberal nas décadas de 1980 e 1990, caracterizado pela mercantilização da educação e pelo aumento das desigualdades sociais. Diante disso, entre 1990 e 2005 desenvolve-se um ciclo de mobilizações sociais protagonizado por movimentos indígenas, populares e trabalhadores, que culmina na eleição de Evo Morales, cujo governo propiciou a promulgação da Constituição do Estado Plurinacional de 2009 e da Lei Educacional Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). Esse é o marco que consolida um novo projeto societário e educacional baseado na educação como direito humano universal, público e desmercantilizado, orientado por princípios de intraculturalidade, interculturalidade, plurilinguismo, descolonização e participação comunitária. No entanto, o contexto pós-eleitoral de 2025 traz o retorno de atores empresariais e tecnocráticos ao campo educacional, ativando tendências privatizantes e colocando em risco os avanços do projeto plurinacional, reabrindo a disputa entre a educação como direito coletivo e/ou como mercadoria. Apoiando-se na proposta de Aguilar, Bittencourt e Peroni (2025) sobre a democratização como princípio fundante do Estado Plurinacional, na análise de Aguilar Gómez (2025) sobre o retorno do privado à educação boliviana e na reflexão crítica de Vargas Rollano (2026) sobre os limites identitários do projeto plurinacional. Assim, examinam-se as tensões atuais entre o projeto educativo descolonizador e seus desafios para as novas gerações.

Palavras-chave: Estado Plurinacional da Bolívia; educação; educação descolonizadora; relação público-privado; direito à educação.

EDUCATION, PLURINATIONAL STATE AND DECOLONIZATION IN BOLIVIA

HISTORICAL ACCUMULATIONS AND CONTEMPORARY

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between the public and private sectors in Latin American education, with an emphasis on the Bolivian case, within the framework of research developed by the Research Group on Relations between the Public and Private Sectors in Education (GPRPPE/UFRGS). From a historical-critical theoretical-methodological perspective, this relationship is understood as an expression of competing societal projects, in a context where capital reconfigures its strategies within the neoliberal framework. The study

reconstructs the Bolivian historical process from anti-colonial resistance, the persistence of colonial structures in the Republic, and the 1952 reforms, to the deepening of the neoliberal model in the 1980s and 1990s, characterized by the commodification of education and the increase in social inequalities. In light of this, between 1990 and 2005, a cycle of social mobilizations developed, led by indigenous, popular, and workers' movements, culminating in the election of Evo Morales, whose government facilitated the promulgation of the 2009 Constitution of the Plurinational State and the Avelino Siñani-Elizardo Pérez Education Law (2010). This is the landmark that consolidates a new societal and educational project based on education as a universal, public, and non-commodified human right, guided by principles of intraculturality, interculturality, multilingualism, decolonization, and community participation. However, the post-electoral context of 2025 brings the return of business and technocratic actors to the educational field, activating privatizing trends and jeopardizing the advances of the plurinational project, reopening the dispute between education as a collective right and/or as a commodity. Based on the proposal by Aguilar, Bittencourt and Peroni (2025) on democratization as a founding principle of the Plurinational State, on the analysis by Aguilar Gómez (2025) on the return of the private sector to Bolivian education and on the critical reflection by Vargas Rollano (2026) on the identity limits of the plurinational project. Thus, the current tensions between decolonizing educational projects and its challenges for new generations are examined.

Keywords: Plurinational State of Bolivia; education; decolonizing education; public-private relationship; right to education.

Introducción

Este artículo integra la investigación realizada por el Grupo de Investigación Relaciones entre lo Público y lo Privado en la Educación (GPRPPE) de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, la pesquisa enfoca la relación entre lo público y lo privado en países latinoamericanos y las implicaciones para la democratización de la educación. El estudio abarca los siguientes países latinoamericanos: Argentina, Uruguay, México, Chile, Bolivia y Venezuela.

El colectivo de investigadores utiliza el concepto de la relación entre lo público y lo privado, y no únicamente el de los procesos de privatización, dado el proceso histórico de la región, teniendo como horizonte el esfuerzo de mantener y reconstruir la democracia, entendida aquí como la construcción de lo público (Peroni, 2023; Peroni, Rossi y Lima, 2021). De esta forma tratamos la relación entre lo público y lo privado como proyectos societarios en disputa, principalmente en este período histórico en que el capital adopta estrategias, además de las políticas de austeridad del neoliberalismo, otras como el neoconservadurismo y el neofascismo (Peroni y Lima, 2023). En el estudio observamos que los países viven procesos constantes de reacomodo de la correlación de fuerzas, su historia de

luchas sociales y las particularidades en la construcción de lo público y de la democracia. Nuevamente el sector privado, vinculado al capital, se organiza para disputar el espacio público, especialmente en el ámbito de la educación. Este es el caso boliviano al que dedicamos este texto.

La reflexión parte de una perspectiva crítica e histórica de la conquista del derecho a la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia, especialmente en el contexto actual, en que ese derecho viene siendo cuestionado por sectores conservadores. El estudio evidencia el proceso de lucha por la garantía de una educación plural, en la cual los derechos individuales están indisolublemente vinculados a los derechos colectivos de los pueblos y naciones indígenas. La comprensión del proceso educativo boliviano contemporáneo requiere una perspectiva histórica que trascienda los marcos temporales convencionales del análisis de políticas públicas. Las transformaciones producidas en el área educativa desde la llegada al gobierno de Evo Morales Ayma en 2006 no pueden interpretarse adecuadamente sin considerar la larga cadena de resistencias, acumulaciones y rupturas que las preceden. En este sentido, el caso boliviano constituye un ejemplo paradigmático de la manera en que las demandas de los pueblos originarios históricamente subalternizados se convirtieron en fundamento de un nuevo pacto constitucional y del proyecto educativo alternativo al modelo colonial y neoliberal.

Aguilar, Peroni y Bittencourt (2025) sostienen que la democratización constituye el principio articulador del Estado Plurinacional boliviano, entendida no solamente en su dimensión formal-electoral, sino como proceso de transformación estructural que atraviesa el Estado, la economía, la justicia, la cultura y la educación. Esta perspectiva permite situar la política educativa en un horizonte más amplio de refundación estatal, en el que la escuela deviene como espacio privilegiado en disputa y de construcción de nuevas subjetividades políticas y culturales.

La relevancia de este análisis se actualiza en el contexto postelectoral de 2025, cuando el cambio de gobierno ha abierto interrogantes profundas sobre la continuidad del proyecto educativo plurinacional. Como advierte Aguilar Gómez (2025), el retorno de sectores empresariales y tecnocráticos al control del Ministerio de Educación no constituye un simple cambio administrativo, sino una reconfiguración del poder en el campo educativo que amenaza los avances logrados en las últimas dos décadas.

Entre tanto, es necesario reconocer que las tensiones en torno al proyecto plurinacional no provienen únicamente del campo neoconservador. Vargas Rollano (2026) plantea una

preocupación interna al propio proyecto de plurinacionalidad, señalando que su construcción desde una visión clasificada como indigenista, que tiende a identificar lo indígena con lo originario, lo rural y lo alejado de la modernidad, puede ser interpretada como una dificultad a la interpelación de las nuevas generaciones de descendientes indígenas que habitan cotidianamente la modernidad urbana. Esta reflexión obliga a considerar el Estado Plurinacional no como un proyecto concluido, sino como una idea en construcción y perfeccionamiento permanente. Los riesgos del nuevo escenario pueden derivar en retrocesos a las formas coloniales que se intentaba deconstruir, inclusive yendo contra el sistema capitalista neoliberal vigente.

El presente artículo reconstruye las principales etapas de ese proceso acumulativo, desde la resistencia anticolonial hasta las movilizaciones populares de comienzos del siglo XXI, para luego analizar los fundamentos del nuevo marco constitucional y educativo, y discutir las tensiones y disputas que caracterizan la coyuntura actual. La reflexión se organiza en torno a cuatro ejes: la historicidad del proceso de transformación, la arquitectura del Estado Plurinacional y su concepción educativa, los desafíos externos frente al avance de posiciones neoconservadoras y privatizadoras, y los desafíos internos vinculados a la construcción de una identidad nacional plural y contemporánea.

Acopios históricos: de la resistencia colonial al ciclo neoliberal

El proceso de transformación boliviano reconoce sus raíces en las resistencias de los pueblos originarios frente al orden colonial. Durante siglos, diversas comunidades preservaron sus lenguas, sus formas de conocimiento y sus prácticas culturales en condiciones de clandestinidad y persecución sistemática, ya que la administración colonial identificaba esas prácticas como focos potenciales de rebelión. Esta preservación cultural y lingüística constituye la primera capa de una acumulación histórica que atraviesa distintas formaciones políticas.

Con el advenimiento de la República, el cambio en la forma de gobierno no implicó una transformación sustancial de la estructura económica-social. Bolivia se mantuvo, durante un período prolongado, como una república de carácter colonial o criolla donde el orden jerárquico y segmentado heredado de la colonia persistió bajo nuevas formas institucionales, al mismo tiempo, en que las luchas contra la república que preservó y reprodujo las formas de dominación y explotación colonial (Vacaflores y Lizárraga, 2017). Fue recién en 1952 cuando

se produjeron transformaciones estructurales de mayor alcance, con la nacionalización de los recursos naturales, la reforma agraria, el sufragio universal, que por primera vez incluyó a la población indígena y a las mujeres, y la creación de algunos mecanismos de control popular.

En el plano educativo, el Código de la Educación de 1955 constituyó un avance relevante al reconocer la educación como un derecho y como un instrumento de liberación social. No obstante, como advierten Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025), dicho reconocimiento estuvo atravesado por una lógica homogeneizadora y castellanizante, orientada a la asimilación cultural. La propia organización institucional del sistema educativo, con la separación entre el Ministerio de Educación, dirigido al ámbito urbano, y el Ministerio de Asuntos Campesinos, responsable de la educación rural e indígena, evidenciaba una concepción jerarquizante, racista y subalternizante de la diversidad cultural. En consecuencia, se limitaron de manera significativa los derechos intraculturales, interculturales y plurilingüísticos de los pueblos originarios, reforzando su histórica condición de marginalización.

El período neoliberal, iniciado en la década de 1980 y profundizado durante los años noventa, agudizó estas contradicciones. La Reforma Educativa de 1994 (Ley 1565) promovió una visión gerencial de la educación, centrada en su concepción como servicio y mercancía, con políticas privatizadoras, descentralistas y de municipalización (Aguilar Gómez, 2025).

En 2005, Bolivia registraba una tasa de analfabetismo del 13%, una tasa de abandono escolar en secundaria del 6,5%, y un promedio de años de instrucción para mayores de 19 años de apenas 8,2 (Aguilar Gómez, 2025). Demostrando que el neoliberalismo trajo, en este periodo, sus políticas de libre mercado, privatización de las empresas estatales, apertura comercial, reforma tributaria, flexibilización laboral, reducción del aparato estatal y descentralización administrativa transformando al Estado en función de los sectores privados. Este cuadro muestra que las políticas de ajuste estructural que adoptó Bolivia, con el tiempo dejaron graves problemas, como la pobreza, precarización laboral, y la entrega de recursos naturales a empresas transnacionales. De este modo, el pueblo pasó de la resistencia a la movilización. Esta reacción, que acumulaba una historia de luchas anticoloniales y republicanas, se manifestó con fuerza en la década de 1990 con el inicio de las marchas indígenas (Aguilar, Bittencourt y Peroni 2025).

El ciclo de resistencias, movilizaciones y la insurrección democrática (1990-2005)

Frente a este escenario, desde 1990 se produjo un ciclo sostenido de movilizaciones que transformó profundamente el panorama político boliviano. Las marchas indígenas de ese año, articuladas en torno a las consignas de tierra, territorio y dignidad, inauguraron una nueva fase de acción colectiva que conectaba reivindicaciones materiales con demandas de reconocimiento y de condiciones dignas de existencia. A lo largo de la década siguiente, estas movilizaciones se potenciaron con la denominada Guerra del Agua en Cochabamba (2000), que resistió la privatización del servicio hídrico, y culminaron en la Guerra del Gas (2003), en la que la represión gubernamental causó más de sesenta muertos en la ciudad de El Alto.

Estas experiencias acumularon fuerzas sociales y construyeron una amplia coalición entre movimientos indígenas, campesinos, obreros, mineros y sectores urbanos populares. Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025) destacan que este ciclo de movilizaciones no debe leerse únicamente como resistencia reactiva, sino como proceso de construcción de un proyecto político propio, que encontró en la demanda de democratización radical su horizonte articulador. El resultado fue la victoria electoral de Evo Morales en diciembre de 2005, con más del 54% de los votos: una respuesta democrática contundente que expresaba décadas de resistencia y de demandas históricamente postergadas.

La Asamblea Constituyente y la refundación del Estado

A partir de 2006, el proceso de transformación encontró una de sus expresiones más significativas en la convocatoria a la Asamblea Constituyente. A diferencia de las diecinueve constituciones anteriores, elaboradas exclusivamente por varones, monolingües castellanhablantes, letrados y representantes de las élites, la nueva asamblea incorporó, por primera vez, a una mayoría de representantes de los pueblos indígenas, junto con mujeres, trabajadores, campesinos, mineros, estudiantes y sectores profesionales. Esta composición plural constituyó en sí misma una ruptura histórica, al materializar el principio democratizador en el propio proceso constituyente (Aguilar, Bittencourt y Peroni, 2025).

La Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009 reconoce a los pueblos y naciones indígenas como sujetos fundamentales de la vida social, política y económica, establece los recursos naturales como propiedad social y consolida un modelo económico redistributivo con función social. Esta nueva arquitectura constitucional sentó las bases materiales y jurídicas para una transformación profunda de la educación boliviana.

Lo que distinguió a esta Asamblea fue su concepción del proceso constituyente no como un acto jurídico-técnico, sino como la construcción colectiva de un proyecto histórico. Los sectores indígenas y populares no se limitaron a redactar mandatos constitucionales sobre la cultura o la educación: propugnaron hacer de la cultura y de la educación mandatos constitucionales, es decir, convertir esos campos en principios ordenadores de la nueva arquitectura estatal. Esta distinción, que puede parecer sutil, resultó políticamente decisiva: significaba que la historia acumulada, y no la tradición jurídica liberal, orientaba la construcción de los artículos constitucionales.

En este marco se inscribió la noción de Estado Plurinacional, cuestionada inicialmente desde la teoría política académica sobre la base de que no existía precedente en la tradición constitucional occidental. La respuesta del movimiento indígena fue reveladora: si esa teoría había sido producida por y para las élites que gobernaban los Estados-nación tradicionales, su ausencia de legitimidad para definir las formas de organización política de los pueblos excluidos resultaba evidente. Como señalan Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025) esta posición de irreverencia epistémica frente a las tradiciones académicas dominantes constituyó uno de los rasgos más significativos del proceso constituyente boliviano.

El mismo principio de pluralidad se extendió al campo de la economía, reconocida en sus múltiples formas: urbana, rural, campesina, social, y al de la justicia. Se sentó así la base para lo que los autores denominan la construcción de un Estado plural y comunitario, que respeta simultáneamente las instancias y construcciones de todos los pueblos.

El proyecto educativo del Estado Plurinacional: logros y fundamentos

La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) consagró la educación como un derecho humano universal y un derecho social, rechazando explícitamente su conceptualización como servicio. Esta definición implicó una ruptura con las lógicas mercantilizadoras propias del período neoliberal e instaló como horizonte una educación orientada a la descolonización, la despatriarcalización y la liberación, en plena consonancia con la dimensión democratizadora del nuevo Estado analizada por Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025). Sigue la redacción de la Constitución de 2009 que trata sobre la Educación:

CAPÍTULO SEGUNDO DERECHOS FUNDAMENTALES

Artículo 17. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

CAPÍTULO SEXTO EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS CULTURALES

SECCIÓN I EDUCACIÓN

Artículo 77.

I. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.

II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.

III. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.

Artículo 78.

I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

De esta forma, se entiende el tamaño de la importancia atribuida a la Educación dentro de la formación del Estado Plurinacional, en el artículo 17º afirma su universalidad, y en el artículo 77º coloca esta como una “función suprema y primera responsabilidad financiera” esta redacción ya demuestra la confianza para con este sector.

La Ley Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010) desarrolló estos principios en un conjunto articulado de disposiciones que incorporan el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación. Merece especial atención la distinción conceptual entre intraculturalidad e interculturalidad: mientras la primera refiere al derecho de cada pueblo o nación a construir su propio currículo desde sus propias prácticas, saberes y lenguas, la segunda designa la articulación de ese currículo con el Estado y con el resto de la sociedad. Esta distinción permite superar las concepciones simplificadoras de la interculturalidad que reducen la diferencia cultural a un elemento decorativo dentro de currículos homogéneos.

Un aspecto decisivo, y frecuentemente subvalorado en los análisis de política educativa, fue la transformación de la infraestructura escolar en los municipios bolivianos entre 2005 y 2019. El espacio escolar constituye la sustentación material de la revolución

educacional: sin aulas, sin edificios, sin unidades educativas presentes en el territorio, los principios consagrados en la Ley 070 habrían permanecido como enunciado formal. Inversiones en infraestructura escolar, sobre todo en la construcción y ampliación de unidades de enseñanza media, inexistentes en varias localidades hasta entonces, se convirtieron en un hito decisivo de la transformación educacional. Estas iniciativas reforzaron la implementación de la Ley 070/2010, que consagra una educación inclusiva, participativa y comunitaria, orientada por los principios de descolonización, despatriarcalización, intraculturalidad e interculturalidad, dirigida al bienestar colectivo y al buen vivir.

Los resultados cuantitativos de este proceso son significativos. Para 2024, la tasa de analfabetismo se había reducido al 4,1%, el abandono escolar en secundaria al 2,4% y en primaria al 2%, mientras que el promedio de años de instrucción para mayores de 19 años ascendió a 10,6 y la inversión pública en educación alcanzó los 26.000 millones de bolivianos, frente a los 6.500 millones registrados en 2005 (Aguilar Gómez, 2025). Aunque incompleta en su implementación, la Ley 070 introdujo transformaciones significativas en términos de equidad, justicia social, reconocimiento cultural y participación comunitaria (Aguilar Gómez, 2025). Estos avances son leídos por Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025) como expresiones concretas del proceso de democratización educativa en el marco del Estado Plurinacional.

No obstante, persisten desafíos significativos vinculados a la formación docente, la gestión administrativa y el mantenimiento de la infraestructura escolar, todos atravesados por las contradicciones de una sociedad inserta en el sistema capitalista. La materialidad del espacio educativo no puede dissociarse de las condiciones políticas y económicas que la producen y que, en el período poselectoral, amenazan con revertir lo construido.

El retorno de lo privado: disputas educativas en el período poselectoral de 2025

El cambio de gobierno producido en Bolivia en 2025 ha reactivado, con renovada urgencia, los debates sobre el modelo educativo y el carácter del Estado. Más allá del discurso de transformación que acompañó el proceso electoral, lo que se observa es el retorno del predominio empresarial y tecnocrático en los espacios de decisión política, con prácticas características de los períodos neoliberales anteriores a 2006 (Aguilar Gómez, 2025). La reactivación de la denominada "democracia pactada", sustentada en negociaciones multipartidarias con efectos económicos y laborales, y la invisibilización de los sectores

sociales, indígenas y populares en los espacio de poder configuran un escenario de retroceso en la dimensión democratizadora del Estado Plurinacional.

En el campo educativo específicamente, este proceso se manifiesta en la articulación de las nuevas autoridades con instituciones privadas del sector, como la Asociación de Colegios Privados y las universidades privadas (Aguilar Gómez, 2025). Esta reconfiguración no es un fenómeno nuevo: los mismos actores que protagonizaron la Reforma Educativa de 1994 retornan al sector, bajo el discurso de la meritocracia que enaltece trayectorias profesionales vinculadas a universidades extranjeras y corporaciones transnacionales, mientras menosprecia lo social, popular y comunitario (Aguilar Gómez, 2025). Esta dinámica guarda una continuidad estructural evidente con la lógica neoliberal de mercantilización de la educación que caracterizó el período anterior a 2006 y que el proyecto plurinacional buscó revertir.

Este retorno de lo privado al control del Ministerio de Educación abre interrogantes estructurales que Aguilar Gómez (2025) formula con precisión: ¿qué sucederá si los colegios privados solicitan incrementos de pensiones que afecten la economía familiar? ¿Cómo se regulará a las universidades privadas para garantizar los derechos estudiantiles? ¿Qué políticas se implementarán para el magisterio fiscal¹ y su estabilidad laboral? ¿Cómo se abordará la educación indígena originaria campesina, la intra-interculturalidad y el plurilingüismo? ¿Qué implicaciones tendrá la descentralización educativa en el derecho a una educación pública, gratuita y plurinacional? Estas preguntas no son meramente técnicas: configuran el núcleo de la disputa política por el sentido de la educación como derecho colectivo o como mercancía.

El debate sobre la calidad educativa merece asimismo un análisis particular. Si bien existen deudas reconocidas en este campo, que la propia Ley 070 no logró resolver plenamente, la noción de calidad planteada por las posiciones neoconservadoras remite a estándares externos definidos por instrumentos como las pruebas PISA, cuya aplicabilidad a contextos educativos radicalmente diferentes resulta, cuando menos, problemática. Frente a ello, en línea con lo planteado por Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025), el proyecto educativo plurinacional postula una calidad socialmente pertinente: una educación que responda a las condiciones, ritmos y aspiraciones de las comunidades, sin renunciar al rigor científico ni a la excelencia formativa.

¹ Lo fiscal es un sinónimo de lo público y gratuito.

Un fenómeno adicional de preocupación es la extensión de estos discursos hacia sectores del magisterio, particularmente algunas corrientes sindicales que han adoptado posiciones críticas frente a la Ley Avelino Siñani, en ocasiones convergiendo con los planteos de abrogación promovidos por la derecha y los que creen en que el neoliberalismo es una oportunidad de desarrollo económico y social. Esta situación introduce una complejidad adicional en el panorama, dado que la legitimidad del proyecto educativo ha sido históricamente construida, en parte, sobre la alianza entre el Estado y el movimiento docente que vive un proceso de precarización y división que no se pudo reactivar, a pesar de las políticas de formación continuada y la instalación de la formación de profesores como función del Estado (Bittencourt y Mardesich, 2017).

Los límites y desafíos del proyecto plurinacional: identidad, modernidad e reconocimiento del patrimonio de los pueblos originarios

El análisis del proyecto plurinacional boliviano requiere atender no solo a las amenazas externas que enfrenta, sino también a sus tensiones constitutivas. Vargas Rollano (2026) ofrece una lectura que resulta productiva precisamente por su carácter interno: no es un cuestionamiento a la necesidad del Estado Plurinacional, sino una interrogación sobre sus condiciones de posibilidad identitaria en el presente.

El punto de partida de esta reflexión es histórico. Desde el siglo XIX, el Estado republicano boliviano se edificó no sobre una identidad afirmativa compartida, sino sobre una negación: la del indio (lo originario). La minoría blanca que condujo ese proceso recurrió a un darwinismo social para construir un Estado racista y utilizó el concepto de mestizaje no como afirmación de una síntesis cultural, sino como política de blanqueamiento y negación de la indianidad (Vargas Rollano, 2026). Este mestizaje sigue siendo objeto de disputas intelectuales en el siglo XXI

La Constitución Política del Estado Plurinacional buscó revertir esta operación, pasando de la negación a la afirmación de las identidades plurales e indígenas presentes en el territorio. Sin embargo, Vargas Rollano (2026) identifica un límite en la manera en que esa afirmación fue construida: la identidad indígena que se buscó reivindicar tendió a ser concebida como originaria, rural, romantizada y distante de la modernidad. Esta representación entra en tensión con la experiencia de amplios sectores de descendientes

indígenas, millennials, generación Z², que habitan simultáneamente su herencia cultural y la modernidad urbana global. La pregunta que formula el autor es políticamente relevante: ¿es posible construir una identidad que unifique ambas dimensiones, que permita habitar la modernidad sin renunciar a la indianidad originaria?

Esta tensión tiene consecuencias directas para el campo educativo. Si el proyecto plurinacional es percibido por las nuevas generaciones de descendientes indígenas como un purismo indigenista con el que no se identifican, su capacidad de interpelarlos como protagonistas del proceso se ve reducida. El problema, señala Vargas Rollano (2026), no reside únicamente en quienes desde posiciones blancas o blanqueadas siguen viendo al indio como un otro que debe ser negado, sino también en la considerable cantidad de personas con ascendencia quechua, guaraní u otras que, habiendo internalizado esa negación, aspiran a la blanquitud como horizonte identitario. El movimiento indianista/originalista ha intentado resignificar la indianidad como identidad moderna e intelectual, pero esa resignificación no ha alcanzado aún al conjunto de la sociedad boliviana.

René Zavaleta Mercado, recuperado por Vargas Rollano (2026, p. 1) afirmaba en los años 1970, que “la unificación nacional boliviana solo sería posible cuando esa mayoría india entre como sujeto político. Estamos en un momento histórico donde ya ha sucedido eso”. El autor se refiere a la constitución del Estado Plurinacional. Afirmando en su Constitución de 2009 que: “La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano” (CPE, 2009, Art. 3).

Ese momento histórico estaba siendo construido con la ascensión a la presidencia de Evo Morales (presidente entre 2006 a 2019), sin embargo, se desgasta con el golpe de Estado de 2019, la pandemia de Covid 19 y la gestión llena de contradicciones y rupturas de Luis Arce Catacora (presidente entre 2020 a 2025). La pregunta que se abre ahora, en el período postelectoral, cuando el Movimiento al Socialismo (MAS) fue derrotado y con ellos se profundiza esa subjetividad política, que estuvo en condiciones de creciente presión restauradora y ahora está siendo sistemáticamente deshecha por los medios de comunicación, las redes sociales y se alimenta un sentido común destructivo y colonizador.

² Los Millennials abarcan a los nacidos entre 1981 y 1996 (pioneros de la transición digital), mientras que la Generación Z comprende el período 1997-2012 (nativos digitales puros).

El Estado Plurinacional, en esta lectura, debe ser entendido como una idea en tránsito y perfectible, no como un proceso concluido: no como un paso del que se puede retroceder, sino como una construcción que requiere ser pensada también desde las identidades y aspiraciones de quienes la viven y de quienes habrán de protagonizarla en el futuro, principalmente a partir de la educación.

Consideraciones finales

El proceso educativo boliviano contemporáneo no puede comprenderse al margen de la larga historia de resistencias, acumulaciones y transformaciones que lo constituye. La Constitución del Estado Plurinacional (2009) y la Ley Avelino Siñani (2010) representan la síntesis de demandas históricamente postergadas y de proyectos políticos contruidos desde abajo, desde los pueblos indígenas originarios, los trabajadores y los sectores populares.

Como argumentan Aguilar, Bittencourt y Peroni (2025) la democratización no es solo un principio político formal, sino la clave hermenéutica que permite comprender la integralidad de las transformaciones producidas: en el Estado, en la economía, en la justicia y, de manera especialmente significativa, en la educación. La escuela plurinacional es, de esta forma, uno de los espacios donde la democratización se vuelve práctica cotidiana, currículo vivo y derecho efectivo.

La coyuntura poselectoral de 2025 evidencia con particular nitidez que estos logros no son irreversibles. Como advierte Aguilar Gómez (2025), cada vez que lo privado se impone sobre lo público en el campo educativo, se afecta el derecho colectivo a una educación emancipadora, inclusiva y transformadora. La historia de Bolivia desde el Código de Educación de 1955 hasta la Reforma de 1994 lo confirma: la alternancia entre lógicas privatizadoras y lógicas de democratización no es un dato menor del debate de políticas, sino la expresión de una disputa de fondo por quién decide el rumbo educativo del país, con qué intereses y para qué fines.

Al mismo tiempo, el análisis de Vargas Rollano (2026) invita a no reducir los desafíos del proyecto plurinacional a su dimensión defensiva frente a la restauración neoconservadora y neoliberal. La construcción de una identidad nacional plural capaz de interpelar a las nuevas generaciones de descendientes de los pueblos originarios, que habitan simultáneamente la modernidad global y sus herencias culturales originarias, constituye una tarea pendiente de primera magnitud. Una educación plurinacional verdaderamente transformadora no puede

construirse solo sobre la recuperación del pasado: debe abrirse también a las formas contemporáneas de ser indígena, aymara, quechua, guaraní, etc. en el mundo del presente.

Responder afirmativamente al proyecto descolonizador implica, por tanto, un doble movimiento: defender los avances logrados frente a las presiones privatizadoras y restauradoras, y al mismo tiempo profundizar y renovar el propio proyecto, haciéndolo más poroso a las experiencias y aspiraciones de quienes deben ser sus protagonistas. La educación, en este marco, no puede ser tratada como mercancía ni como campo tecnocrático, pero tampoco puede cristalizarse en formas identitarias cerradas: es un derecho fundamental, un bien común, un medio de emancipación y, también, un espacio de creación permanente de lo que significa ser un pueblo plural en el siglo XXI.

Referencias

- Aguilar Gómez, R. I. (2019, 24 de septiembre). *La revolución educacional boliviana* [Entrevista]. Entrevistado por J. Bittencourt y V. Peroni. La Paz, Bolivia.
- Aguilar Gómez, R. I. (2025, 13 de noviembre). El retorno de lo privado a la educación. *La Razón*.
<https://larazon.bo/opinion/columnistas/2025/11/13/retorno-de-lo-privado-a-educacion/>
- Aguilar Gómez, R. I., Bittencourt, J. M. V., y Peroni, V. M. V. (2025). La democratización como principio del Estado Plurinacional de Bolivia: la educación como parte de este proceso. *Revista de Ciências Humanas*, 26(3), 12–32.
<https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.03.12-32>
- Bittencourt, J. M. V. (2021). Lo público y lo privado en el Estado Plurinacional de Bolivia: el pulso de la educación boliviana. *Polifonías*, (19), 110–137.
- Bittencourt, J. M. V., y Mardesich, M. (2017). O novo rumo da formação docente em Bolivia: um movimento diferente? *Retratos da Escola*, 11(2), jul./dez.
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Gaceta Oficial de Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N° 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. Gaceta Oficial de Bolivia. <https://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>
- Peroni, V. M. V., y Garcia, T. (2020). Dossiê — Processos de privatização da educação em países latino-americanos. *Educar em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060>

- Peroni, V. M. V., y Lima, P. V. de. (2023). A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere et Educare*, 18(47), 34–52.
- Peroni, V. M. V., Rossi, A. J., y Lima, P. V. de. (Orgs.). (2021). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina*. Livraria Física.
- Vacaflares Rivero, C., y Lizárraga, P. (2017). *Economía plural: lo comunitario, pluralismo y diversidad económica*. Comunidad de Estudios JAINA.
- Valdés Gutiérrez, G. (2010). América Latina: construyendo lo común de las luchas y resistencias. *Revista de Filosofía*, 26(63).
- Vargas Rollano, J. P. (2026, 26 de enero). ¿Seguimos siendo Estado Plurinacional? *La Razón, Voces*.
- Zavaleta Mercado, R. (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. Siglo XXI.

Submetido em abril de 2026

Aprovado em maio de 2026

Informações autorais

Roberto Ivan Aguilar Gómez

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA-Bolivia)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7371-9303>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7096985573669914>

E-mail: aguilargomezroberto@hotmail.com

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1265-2634>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0763040425146053>

E-mail: jaqueline.bittencourt@ufrgs.br

Ismael Bernarecki de Fraga

Universidade de São Paulo (USP-Brasil)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8564-9010>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9170950356021765>

E-mail: ismaelbernareckidefraga@gmail.com

LA PANDEMIA COMO OPORTUNIDAD PARA LA APARICIÓN DE REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES BASADAS EN EL FINANCIAMIENTO POR LA DEMANDA EN ARGENTINA

Martha Verónica del Rosario Quiroga
Universidad Nacional de San Luis (UNSL-Argentina)

RESUMEN

En este artículo se expone una parte de un trabajo de investigación cuyo objetivo general consistió en el análisis de la política de financiamiento educativo por la demanda en el contexto argentino. El momento particular en el que se desarrollan las políticas educativas analizadas remite a la comprensión sobre la crisis del 2008, la pandemia del Covid-19 y el ascenso de la derecha alternativa en el poder en Argentina. Este escenario habilitó a gran escala y en áreas diversas como la de la educación un proceso de transferencia de recursos con fuerte carácter regresivo, como lo expresa Clara Mattei “de los muchos a los pocos”. Más allá de las denominaciones (becas PROGRESAR -en su versión 2020- o *vouchers*), el alcance jurisdiccional o la retórica de su fundamentación; la función y el sentido ha sido invariante, parte de la lógica capitalista universal. Asimismo, cualquiera fuera el programa partidario que sostuviera políticas en base a “más Estado” o “más mercado”, de fondo el Estado ha cumplido e incrementado paulatinamente la transferencia de recursos financieros hacia el sector educativo privado. En este sentido, reviste interés la indagación sobre propuestas de reforma que guardan cierta filiación en términos de financiamiento educativo por la demanda y que reverberan en momentos de agudización de las crisis sociales. Se propuso como estrategia metodológica el análisis de discursos oficiales, normativas y estadísticas con el propósito de desentrañar continuidades y rupturas en torno a las políticas educativas. Esta estrategia permitió advertir la persistencia de una lógica de financiamiento que se expresaba en momentos de crisis sociopolíticas en el marco de relaciones capitalistas. Como parte de las conclusiones, se plantea la incompatibilidad entre las reformas que promueven el financiamiento educativo por la demanda y el reconocimiento de la educación como un derecho.

Palabras clave: pandemia; financiamiento por la demanda; Libertad de Elección.

A PANDEMIA COMO OPORTUNIDADE PARA O SURGIMENTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS BASEADAS NO FINANCIAMENTO ORIENTADO PELA DEMANDA NA ARGENTINA

RESUMO

Este artigo apresenta parte de um projeto de pesquisa cujo objetivo geral foi analisar as políticas de financiamento da educação sob a ótica da demanda no contexto argentino. O momento específico em que as políticas educacionais analisadas foram desenvolvidas está

ligado à crise de 2008, à pandemia de Covid-19 e à ascensão da alternativa de direita ao poder na Argentina. Esse cenário possibilitou um processo em larga escala de transferência de recursos em diversas áreas, incluindo a educação, com forte caráter regressivo, como descreve Clara Mattei, "de muitos para poucos". Além dos nomes utilizados (bolsas PROGRESAR – em sua versão de 2020 – ou vouchers), do alcance jurisdicional ou da retórica de sua justificativa, a função e a finalidade permaneceram constantes, parte da lógica universal do capitalismo. Ademais, independentemente da plataforma partidária que defendia políticas baseadas em "mais Estado" ou "mais mercado", o Estado fundamentalmente cumpriu e gradualmente aumentou a transferência de recursos financeiros para o setor privado da educação. Nesse sentido, é interessante investigar propostas de reforma que compartilham uma certa afinidade em termos de financiamento educacional orientado pela demanda e que encontram ressonância durante períodos de crises sociais acentuadas. A estratégia metodológica proposta foi a análise de discursos oficiais, regulamentos e estatísticas, a fim de desvendar continuidades e rupturas nas políticas educacionais. Essa estratégia revelou a persistência de uma lógica de financiamento que se manifestou durante períodos de crise sociopolítica no âmbito das relações capitalistas. Como parte das conclusões, destaca-se a incompatibilidade entre reformas que promovem o financiamento educacional orientado pela demanda e o reconhecimento da educação como um direito.

Palavras-chave: Pandemia; financiamento orientado pela demanda; Liberdade de escolha.

THE PANDEMIC AS AN OPPORTUNITY FOR THE EMERGENCE OF NEOLIBERAL EDUCATIONAL REFORMS BASED ON DEMAND-DRIVEN FINANCING IN ARGENTINA

ABSTRACT

This article presents part of a research project whose overall objective was to analyze demand-side educational funding policies in the Argentine context. The specific moment in which the analyzed educational policies developed is linked to the 2008 crisis, the Covid-19 pandemic, and the rise of the right-wing alternative to power in Argentina. This scenario enabled a large-scale process of resource transfer across diverse areas, including education, with a strong regressive character, as Clara Mattei describes it, "from the many to the few." Beyond the names used (PROGRESAR scholarships—in their 2020 version—or vouchers), the jurisdictional scope, or the rhetoric of their justification, the function and purpose have remained constant, part of the universal logic of capitalism. Furthermore, regardless of the party platform advocating policies based on "more state" or "more market," the state has fundamentally fulfilled and gradually increased the transfer of financial resources to the private education sector. In this sense, it is of interest to investigate reform proposals that share a certain affiliation in terms of demand-driven educational financing and that resonate during periods of heightened social crises. The proposed methodological strategy was the analysis of official discourses, regulations, and statistics in order to unravel continuities and ruptures in educational policies. This strategy revealed the persistence of a financing logic that manifested itself during times of sociopolitical crisis within the framework of capitalist relations. As part of the conclusions, the incompatibility between reforms that promote demand-driven educational financing and the recognition of education as a right is raised.

Keywords: Pandemic; demand-driven financing; Freedom of Choice.

Introducción

Este artículo expone una parte de los análisis de la Tesis del Doctorado en Educación realizada en la Universidad Nacional de San Luis, intitulada “La visión neoliberal de la educación. El montaje del bono educativo para la Educación Privada en San Luis” (Quiroga, 2025). Estos análisis fueron presentados en el capítulo 5 “Tercer instante de peligro”. La noción de *instante de peligro* remite a las tesis de Walter Benjamin (2008) en torno al concepto de historia. Esta categoría se recuperó para analizar las recientes crisis socioeconómicas de Argentina que han tenido como saldo la agudización de los procesos de transferencia de ingresos de las mayorías trabajadoras hacia las minorías propietaristas. La educación pública no sería ajena a estos procesos y su garantía como derecho no resultaría ilesa.

Sin dudas, un momento de crisis decisivo a escala global aconteció en 2020 a raíz de la pandemia del Covid-19. En éste se generaron las condiciones para la aparición de mecanismos para drenar recursos hacia el sector educativo privado. Con ese propósito inconfeso surgieron en el escenario nacional instrumentos destinados a las escuelas privadas como la beca “PROGRESAR” en su versión 2020 y el “*Voucher* Educativo” a partir del año 2023.

La pandemia del Covid-19 y el reseteo de los ensayos neoliberales

Más allá de un escenario que venía siendo bastante desfavorable, el contexto de la pandemia del coronavirus exacerbó los aspectos negativos. La crisis revistió componentes inéditos en la historia de la humanidad. En palabras del politólogo, Atilio Borón (2020), se conjugaron tres factores adversos: pandemia, depresión económica y colapso climático. En este sentido, las propias voces del *mainstream* capitalista coinciden en los aspectos centrales de este diagnóstico. Paul Krugman (2020) señaló que esta crisis sería de tres a cinco veces peor que la de 2008. Esta última, había detonado en Estados Unidos a raíz del estallido de la burbuja inmobiliaria provocado por la crisis de las hipotecas *subprime*, vinculadas al otorgamiento de créditos abusivos para la compra de viviendas, dirigidos a prestatarios de mayor riesgo de incumplimiento del compromiso de pago (categoría crediticia *subprime*). Esta crisis se exacerbó también por la profundización de la disputa comercial con China y la desaceleración del crecimiento económico. Áreas estratégicas y dinámicas de la economía

estadounidense exhibieron, antes de la recesión deliberada inducida por la pandemia, resultados negativos en términos de caída del consumo, de la inversión y la disminución de las ganancias de la industria metalmecánica, electrónica, automotriz y de equipos eléctricos y electrodomésticos (Caputo y Galarce, 2019). A esa crisis que repercute a nivel global, numerosos estudios la denominan “larga depresión”. En ese marco, la pandemia del Covid-19 profundizó un descenso importante del Producto Bruto Interno, un pronunciado crecimiento del endeudamiento, el déficit y la pérdida descomunal de empleos. Asimismo, el proceso recesivo se agravó por el distanciamiento social, que según Paul Krugman generó una “economía de coma inducido” (2020). Más allá de la particularidad y la rareza de esta crisis, como se afirmara con anterioridad, configura la norma dentro de una sociedad capitalista, en otros términos, la crisis es la forma de desarrollo del capitalismo (Gambina, 2013). Como respuesta para amortiguar las pérdidas para el capital, de acuerdo con los datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se perdieron doscientos cincuenta y cinco millones de empleos durante 2020, con el consecuente incremento de la pobreza extrema en setecientos veintinueve millones de personas según las estimaciones del Banco Mundial (Sánchez Daza, 2021).

Una de las manifestaciones macroeconómicas más acuciantes de estas últimas décadas se basa en el incremento de los precios o inflación. Este aumento no ha sido una expresión del funcionamiento autónomo y espontáneo del mercado y su “mano invisible”, se vincula con las acciones u omisiones que asegura el Estado capitalista para acelerar la recomposición de la economía frente a la recesión deliberada que se originó de la pandemia del Covid-19. En este sentido, Estados Unidos registró en octubre de 2021, una inflación récord de un 6,2%, la mayor en los últimos treinta años. Para revertir el proceso inflacionario, los economistas monetaristas han insistido en la reducción de la emisión de dinero y el ajuste estructural. Sin embargo, la indicación monetarista invisibiliza el debate sobre la definición de los precios y quiénes pueden actuar en ello.

En un contexto de reflujo de la lucha de clases, las desigualdades han aumentado sostenidamente. En este sentido, esta “era de los monopolios generalizados” (Delgado Wise, 2018) ostenta niveles de concentración y centralización del capital sin precedentes. En este entorno, emerge la oportunidad para reiterar viejas consignas, aún cuando los ensayos neoliberales han dado sobrada evidencia de fracaso. Estas políticas se reeditan en base a la adhesión incuestionable al apotegma que sostenía Friedrich Hayek sobre que “la única manera de preservar la democracia es a través del capitalismo” (Benegas Lynch, 2022). El contexto de

pandemia constituyó una oportunidad para recrudecer las políticas expoliadoras de la sociedad capitalista, análoga a la situación que se desencadenó a través de catástrofes naturales, conflictos bélicos, entre otros. En este caso, el virus fue la oportunidad de un nuevo *shock* social (Klein, 2020). A la crisis sanitaria mundial, se agregaron el conflicto bélico entre Rusia y Ucrania iniciado a comienzos de 2022, la guerra de Gaza entre Israel y Palestina en 2023, la guerra en Irán a comienzos del 2026. En este escenario estuvo en jaque el reinicio y la definición sobre la hegemonía del capitalismo en un marco de “desorden” (Gambina, 2022) del mundo desde el fin de la bipolaridad en 1991, cuando la alternativa anticapitalista quedó en *off-side* (Gambina, 2021^b). Huelga advertir, que la crisis contemporánea, es una crisis civilizatoria, multifacética, que involucra aspectos interconectados entre sí, que pone en vilo el ocaso de una de estas eras: la del antropoceno versus la del capitaloceno (Sánchez Daza, 2021).

Desde los guardianes del dominio del capital se apela a la ortodoxia de la Sociedad de Mont-Pèlerin, en una suerte de reverberación libertaria neoliberal en la que, según sentenciara el propio Hayek “el capitalismo es insuperable” (Gómez, 2020). Ante la extensión de la crisis, emergen propuestas ultraliberales, o vulgarmente difundidas bajo la denominación neoliberal, que no son nuevas como sugiere el prefijo porque surgieron con la Escuela Austríaca en el siglo XIX, y tampoco liberales porque el desarrollo de las instituciones democráticas no ha significado una condición *sine qua non* o de necesidad, sino ante todo un asunto de conveniencia o de adormecimiento de la opinión pública (Gambina, 2021^a).

De la mano del reciclaje de sus postulados sobre el manejo macroeconómico, se reaniman propuestas que implican una embestida hacia la Educación Pública y su reivindicación como derecho social. Así como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el G20, entre otras instancias internacionales intentan reencauzar las relaciones económicas capitalistas; el Grupo Banco Mundial se aboca sobre todo al terreno social y al educativo en particular. Sus créditos para financiar la compra de vacunas para el coronavirus, contrarrestar los efectos del cambio climático, rediseñar el mercado laboral, subsanar las dificultades acarreadas en los aprendizajes por la pérdida de la presencialidad escolar durante los años de pandemia, entre otros aspectos (Banco Mundial, 2022), estaban supeditados a cumplir con los pagos y los condicionamientos impuestos por el FMI. Tal el caso de Argentina que para 2022 tenía disponible un subsidio de alrededor de veintitrés proyectos por un monto estimado en U\$S 7.380 millones. Era esta una de las razones por la que no debía retrasarse con el Fondo y honrar la deuda (Kanenguiser, 2022). A

lo largo del tiempo, el Banco pasó de tener como misión la reducción de la pobreza durante la década de los noventa sin desestimar medidas neomalthusianas, a sostener en los últimos años del siglo XXI, la misión de “poner fin a la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida de manera sostenible”. En esa suerte de resignificación de su misión, se añadió el propósito de “Entender la pobreza” a través de la asunción del desafío de “ayudar a las personas más pobres del mundo” a reflexionar sobre sus decisiones desacertadas, como si fuera una cuestión de mentalidades y comportamientos, aspecto expuesto por el Banco en el Informe sobre el Desarrollo Mundial 2015 “Mente, sociedad y conducta” (Pronko, 2019). Desde esta perspectiva, el encuadre teórico del Banco Mundial se sustenta en las elucubraciones de la “Economía del comportamiento o conductual” cuyo referente más importante es Richard Thaler, que junto a Hayek y Friedman, se encargaron de resucitar los aportes de la Escuela Austríaca. De acuerdo con esta visión hegemónica del mundo, el individuo es “arquitecto de elección” que en un contexto de “paternalismo libertario” es libre para elegir pero también libre para equivocarse. Esta situación conlleva, asimismo, el traslado de las responsabilidades sobre el propio sujeto quien deberá desarrollar aquellas competencias cognitivas que le permitan “entender” su (mala) suerte.

Restituida la presencialidad educativa, en marzo de 2022, el Banco Mundial, delineó para el país “Tres estrategias para superar la crisis de aprendizaje en Argentina”. En esas indicaciones se insistió en una impugnada y consabida fórmula sobre la rentabilidad de la inversión educativa, planteada desde la década de los sesenta de la mano de la Teoría del Capital Humano, que al introducir el análisis económico costo-beneficio, diluye la reivindicación de la educación como derecho social. Desde el Banco se afirmaba que para superar la crisis el financiamiento debería dirigirse hacia “las áreas de inversión que mayores retornos dan en términos de aprendizaje” (op.cit., 2022). Para ello, se establecían tres estrategias basadas en el monitoreo a los estudiantes de manera individualizada, el enfoque en habilidades fundacionales de lenguaje y matemática y la generación de información para comprender la situación actual de los aprendizajes de cada estudiante. No obstante la reiteración de trilladas indicaciones, la pandemia, en tanto *shock* civilizatorio, abrió la oportunidad para que se profundizara la mercantilización educativa a través de la virtualización de la enseñanza apoyada en un discurso basado en la innovación que posibilitó el desembarco de las grandes corporaciones tecnológicas en el área socio-educativa. En estos procesos de “enseñanza”, en los que se establecía la prioridad a “habilidades fundacionales de lenguaje y matemática”, se advertía, también, cierto empobrecimiento de las prácticas de

intervención pedagógico-didáctica a través de lo que algunos autores denominan paradigma del “tiktok” (Bonilla Molina, 2021) bajo la influencia de las neurociencias que apela a mensajes instantáneos, irreflexivos, carentes de mediaciones críticas.

Durante los años del aislamiento obligatorio, el Banco Mundial insistió en una idea introducida en la Declaración “Aprendizaje para Todos” de 2011 sobre la necesidad de la generación de “ecosistemas de aprendizaje” que no necesariamente acontecen en un recinto educativo ni con docentes como orientadores de los procesos de aprendizaje. Las disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación establecieron la continuidad pedagógica, entre ellas, por ejemplo, a través del programa “Seguimos Educando” (Resolución N°106/2020). El Estado determinaba que la escolaridad de los estudiantes se desplazaba al ámbito doméstico a través del *homeschooling* o la enseñanza domiciliaria contemplada por la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 (Art. 17 y Capítulo XIII). Esta circunstancia habilitó a que sectores reaccionarios clamaran por la implementación del financiamiento por la demanda, al estilo de los *voucher schools* planteados por el economista Milton Friedman desde mediados del siglo XX. Esta modalidad de financiamiento se basa en la derivación de los recursos para financiar la educación a los individuos que cual “arquitectos de elección” sabrán decidir cuál de las opciones les genera mayores utilidades o beneficios económicos.

Poco tiempo antes de la pandemia, Marcos Falcone¹, un politólogo miembro de *think tanks* de actuación nacional e internacional, había analizado en 2017 múltiples estrategias para hacer viable la introducción de *vouchers* educativos en la Argentina. Éstas incluían la gradualidad en la introducción de estas políticas; la distribución de “premios” para aquellos representantes que se decidan a apoyar estas medidas; la manipulación de la opinión pública frente al escaso conocimiento sobre los *vouchers*; la divulgación de los casos exitosos de Suecia, Estados Unidos y Chile; el aprovechamiento de la “animosidad latente” o el malestar de ciertos sectores por la situación de la Educación Pública (Falcone, 2017). En 2019, un referente de la educación en Argentina, Edgardo Zablotsky² se preguntaba en una nota periodística “¿Quién mejor que los padres para decidir la educación de sus hijos?”. La pandemia le dio a Zablotsky una nueva oportunidad para arremeter con esta idea. En 2020 sostenía que debería tomarse el ejemplo de los intentos republicanos que se habían ensayado

¹ Falcone integra y colabora con la Fundación “Libertad”, la Universidad del CEMA, la Revista Forbes, el Cato Institute, entre otros.

² Integrante de la Academia Nacional de Educación, rector de la Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA) y miembro del Consejo Académico de la Fundación “Libertad y Progreso”.

en Estados Unidos durante la primera presidencia de Donald Trump, y lo argumentaba con una cita del senador republicano Rand Paul,

Es difícil imaginar por qué alguien se opondría a dejar que los padres decidan sobre la escolaridad de sus hijos. Imaginemos si el gobierno dirigiese las tiendas de comestibles de la misma forma en que maneja las escuelas. Usted no pagaría por sus alimentos; usted pagaría un impuesto y el gobierno lo enviaría a la tienda más cercana a su casa. Usted no podría decidir qué tienda o qué desea adquirir. Llegaría y le darían la misma bolsa de comestibles a todos por igual, independientemente de lo que **necesite o prefiera**. Habría una junta de comestibles para decidir lo que abastecerán y un superintendente de comestibles sería el encargado de las contrataciones y despidos, independientemente de la opinión de los clientes. (El resaltado pertenece a Zablotsky)

Con posterioridad, el rector de la universidad privada señalaba con un sentido oportunista “Un absurdo, ¿verdad? Pero es así como hoy se maneja la educación en muchos países del mundo, desde ya que en la Argentina”. Habían comenzado a circular en medios de comunicación masiva de alcance nacional como el Diario Perfil, Infobae, La Nación, Clarín, entre otros, argumentaciones que antes sólo eran patrimonio de grupos dispersos y reducidos y cuyas actuaciones se circunscribían a la esfera de Organizaciones No Gubernamentales ONGs, fundaciones y universidades privadas. La pandemia aceleró en el terreno educativo un cambio de época al abrir de manera franca la posibilidad de llevar a cabo otra forma de manejar la educación, aún cuando esto implicara la ruptura con una organización centenaria en base al financiamiento por la oferta y la reivindicación de su carácter de derecho.

El “PROGRESAR” sale en respaldo de las escuelas privadas

El Programa de Respaldo de Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) nació en 2014 como un plan de becas o transferencia monetaria de alcance nacional a través del Decreto N°84/2014. Entre sus considerandos se destacaba que este programa formaba parte de una “decisión del Estado (de) adoptar políticas públicas que permitan mejorar la situación de los grupos familiares en situación de vulnerabilidad social”. Para ello se establecía que esta prestación, la beca PROGRESAR, se destinaría a los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años “para finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambiente

de trabajo”. De acuerdo con el tercer artículo, constituía un requisito para el acceso a la prestación del programa, la asistencia a una institución educativa pública.

Según el análisis de Seiffer (2016), el PROGRESAR no tuvo como objetivo central *per se* el acompañamiento de la inserción y la continuidad de estudios dentro del sistema educativo sino la contención social en medio de una devaluación del treinta por ciento que agravó un escenario signado por un sesenta por ciento de jóvenes desocupados, subocupados o “en negro” y con salarios por debajo de la media nacional. Este Plan llegaría a alcanzar a 1.555.817 jóvenes, “los ni-nis” (jóvenes que no estudian ni trabajan) a los que se aludía en numerosos análisis del momento, entre otros, el Banco Mundial. No obstante esto, no constituía el primer plan social que emergía para mitigar factores de conflictividad. Muchos de los planes surgieron en torno a la crisis del “Argentinazo” de 2001, sin embargo, la política de compensación monetaria no era la misma en términos de su poder adquisitivo. Al respecto, Tamara Seiffer (op.cit.) advertía que

Los 600 pesos del PROGRESAR (...), representan 68 pesos de enero de 2002, momento en que el entonces gobierno duhaldista lanzó el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados de 150 pesos. Una familia con dos hijos menores de edad por quienes cobra la AUH recibe 105 pesos de entonces. Así es que sumando las transferencias de ambos, nos acercamos al poder de compra del Plan Jefes que, valga la aclaración, no era la panacea para nadie. Son más una política de legitimación que respuesta material real a los problemas en las condiciones de vida de la población sobrante. Además, al no tener un mecanismo de indexación por inflación, en un contexto como el actual pierden poder adquisitivo rápidamente.

El programa tuvo diversas modificaciones en términos de la actualización del monto de la beca, de la elevación de los ingresos familiares máximos requeridos para ser beneficiario, del desplazamiento de su meta en torno a la contención social para pasar a premiar el mérito académico, entre otros. La alteración, quizás la más radical de acuerdo con aquel considerando fundacional de atención a los grupos en situación de vulnerabilidad social, acaecería en el contexto de la pandemia del Covid-19. A través de la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N°470/20, el PROGRESAR se extendió a los alumnos del sector educativo privado. Ello implicó el pago del arancel por parte del Estado destinado al estudiante que asistía a una institución particular³. La medida podría ser interpretada como

³ El Programa Progresar se extiende a alumnas y alumnos de escuelas privadas, Ministerio de Educación de la Nación, www.argentina.gob.ar/noticias/el-programa-progresar-se-extiende-alumnas-y-alumnos-de-escuelas-privadas, 3 de junio de 2020.

una respuesta frente a la morosidad que acentuó la pandemia, y también, a la presión de diversas corporaciones de enseñanza privada que observaban la caída sostenida de la matrícula en sus instituciones durante los últimos años. En efecto, el Anuario Estadístico 2019 del Ministerio de Educación de la Nación muestra que, por primera vez en dieciocho años, creció la población escolar de las instituciones públicas y cayó la de las privadas.

La pandemia podría definirse como un evento global cuya expresión se manifestó en la veloz propagación de una enfermedad de la que no pueden obviarse las acciones predatorias que los hombres han desarrollado en el medio, en el contexto que es denominado como la era del capitaloceno. No ha sido, por lo tanto, un emergente azaroso de la naturaleza, sino que guarda una estrecha vinculación con la explotación insaciable de recursos con el único afán de lucro. Es este mismo afán, el que le dio la oportunidad a referentes del sector educativo privado a avivar sus reivindicaciones como el caso de Edgardo Zablotzky (2020), que bajo la consigna “¡Con las vidas no se juega!”, aprovechó para instalar en los medios de comunicación, la falta de garantías para el retorno a la enseñanza presencial y la necesidad de introducir el *voucher* o bono educativo como mecanismo de financiamiento. Sin embargo, la pandemia del Covid-19 tuvo su fin y en el mundo se restituyó el pulso del funcionamiento de una sociedad capitalista. Esto no interrumpió aquel envión de reforma educativa que se analizará en el siguiente apartado con la instalación de una política que no escondería su identidad. De la mano del Gobierno Nacional de La Libertad Avanza se instalarían los “*Vouchers* Educativos” a secas y sin necesidad de traducir el vocablo inglés.

El Programa del “Voucher Educativo” en el contexto del régimen de “la motosierra y la licuadora”

La pandemia del Covid-19 funcionó, según la caracteriza Naomi Klein, como un *shock* que esparció las esporas de otra clase de pandemia, esta vez basada en radicales cambios político sociales de la mano de las derechas alternativas o *far-right* (Rovira Kaltwasser, 2024). Estas se plantean la autopurificación global del capitalismo y la reinstalación de un *statu quo* anterior ligado al liberalismo decimonónico y la tradición de los *Old Whigs* a partir de la defensa de la libertad antes que la igualdad o la democracia y la reivindicación de la sociedad de mercado. De esta manera, sería restituido el liberalismo propietario a través de su aparente acercamiento al anarquismo para defender el individualismo posesivo, el más puro

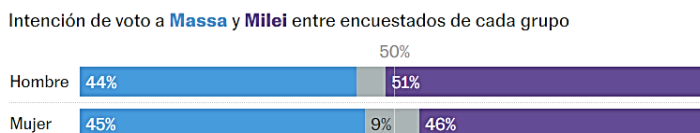
capitalismo del *laissez-faire*, la absolutización del derecho de propiedad privada, el exclusivismo de la libertad negativa, el rechazo de toda forma de igualdad que no sea la igualdad ante la ley y la limitación al máximo o la desaparición del Estado. Las derechas alternativas apuestan, también, por el elitismo político, la autoridad, el orden, la estabilidad, la jerarquía, la lealtad, las tradiciones, la familia hetero-patriarcal, la religión, el localismo, la descentralización, la filantropía de mercado, entre otros (Rodríguez Guerra, 1998). El tiempo de aislamiento obligatorio, dispuesto por muchos gobiernos para evitar el colapso de los sistemas de salud y el aumento de las estadísticas de decesos, sirvió para que en una parte de la sociedad proliferaran expresiones con un grado de organización variable, pero que podrían ser interpretadas como disolventes de lo social y lo común, como por ejemplo los movimientos anticuarentena, antivacunas, por la libre circulación individual y hasta variopintas teorías conspirativas descabelladas y peligrosas como la teoría del “gran reemplazo”, el terraplanismo o QAnon⁴.

En el marco de esta efervescencia de la ultraderecha global, llegó a la presidencia de Argentina, Javier Milei, con un partido político de reciente constitución, La Libertad Avanza (LLA), cuyo programa se autoproclamaba como único e inédito a nivel mundial. Su triunfo se produjo luego del ballottage de noviembre de 2023 que lo enfrentó con el candidato del peronismo, Sergio Massa, del partido Unión por la Patria (UxP). Milei logró concitar mayor apoyo a partir de su influencia en las redes sociales y con una furibunda retórica “anti-casta”. La ventaja electoral, se debió en gran parte a las alianzas que se establecieron con la derecha más ortodoxa del partido Propuesta Republicana (el PRO) que integraba la fórmula que salió tercera en la primera vuelta de las presidenciales. A cambio, este sector devino en co-gobierno junto a los candidatos del partido de LLA. A pesar del triunfo obtenido por LLA para las elecciones presidenciales, cabe destacar que en las elecciones previas realizadas también en 2023 para gobernador en cada una de las veinticuatro jurisdicciones, este partido no obtuvo triunfo alguno.

Los simpatizantes de Milei eran, en su mayoría, hombres, jóvenes que manifestaron su apoyo a diversas medidas como la reducción del Estado, la libre portación de armas, la derogación del aborto, el rechazo a las políticas de reivindicación de género, el combate a la “policía del pensamiento”, la dolarización, entre otras.

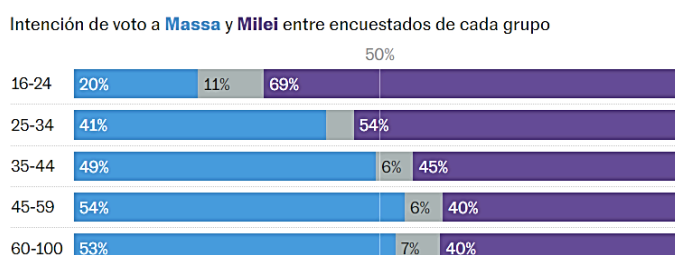
⁴ Estas teorías marginales de base pseudocientífica y conspiranoica encuentran en el paulatino dominio de las derechas alternativas un canal de difusión y propagación de ideas supremacistas, antiinmigratorias, xenófobas, oscurantistas, apocalípticas y mesiánicas.

Figura 1: Intención de voto en el ballottage según sexo



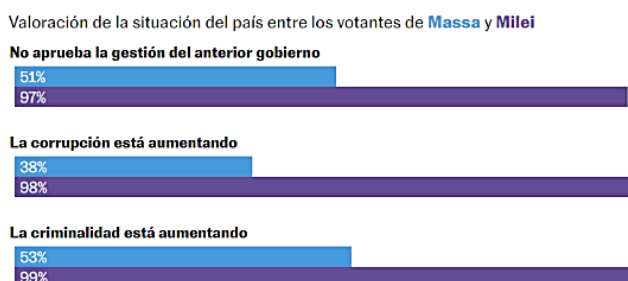
Fuente: Encuesta Atlas. Diario El País.

Figura 2: Intención de voto en el ballottage según grupo etario



Fuente: Encuesta Atlas. Diario El País

Figura 3: Incidencia del “voto bronca”



Fuente: Encuesta Atlas. Diario El País

Asimismo, de acuerdo con las encuestas de Atlas, difundidas por el medio periodístico español “El País”, también se revela una alta incidencia del “voto bronca” (Figura N°6 ítem “No aprueba la gestión anterior”), una “rebeldía que se volvió de derecha” en la que la creciente indignación social y una mirada sobre el futuro distópica ha sido capitalizada por los sectores más reaccionarios (Stefanoni, 2022). Esta derecha radical encontró un suelo con un sustrato fértil para germinar a partir de la creciente inflación y el engrosamiento de las camadas de asalariados pobres (Semán, 2023; Rodríguez, 2023). Su programa disruptivo estaba basado en una filosofía que “no es para débiles” (Fernández, 2023) y que cuestionaba la racionalidad de que “donde hay una necesidad nace un derecho” para poder pulverizar el

gasto social y sustituir esa lógica por otra de salvación individual o como el propio Milei repetía “enseñar a pescar y no dar el pescado”. Dentro de este programa, se incluyó la modificación del mecanismo de financiamiento educativo a través de *vouchers*. La Libertad Avanza en su Plataforma Electoral de 2023 estableció como primera propuesta para el ámbito educativo “Sistema de vouchers o cheque educativo”. El partido político antecesor que llevó a Javier Milei a ocupar una banca en la Cámara de Diputados de la Nación, Avanza Libertad, contenía en su Plataforma de 2021 una argumentación mayor para la introducción del financiamiento por la demanda que incluía a la educación básica del ámbito educativo público y del privado:

14.- En cuanto al **subsidio por alumno**, Avanza Libertad impulsará una estricta igualdad horizontal del mismo como instrumento igualador de oportunidades educativas en todo el país. Esto implica, a modo de ejemplo, que el subsidio que reciba un alumno de 3er grado de la educación básica debe ser el mismo sea una institución privada o de gestión estatal, ya sea que el alumno resida en La Quiaca o en La Plata.(...) [El resaltado corresponde a la autora]

Este partido, que se autoproclamaba defensor de la libertad a partir de una jeringoza que trastocaba drásticamente el sentido de aquella, ha sido expresión de la descomposición del tejido social que se exarcebó a partir de la crisis de la pandemia del Covid-19. Como ya se señaló, en palabras de Naomi Klein (2020) el coronavirus abrió la oportunidad para un nuevo *shock* en el marco de un “reseteo” del capitalismo en el que se reactualizaron discursos y programas de reformas conservadoras y privatistas. En el contexto de la pausa que muchos gobiernos impusieron para evitar el colapso de los frágiles sistemas de salud pública, se dispuso la “continuidad pedagógica” de la mano de la enseñanza telemática y el aprendizaje ubicuo (domiciliario). A pesar del carácter transitorio y excepcional de esta práctica, fue la oportunidad para que intelectuales vinculados a instituciones privadas sostuvieran la necesidad de destinar a las familias de manera directa los recursos para sostener las instituciones educativas sin la intermediación estatal. En este sentido, el Secretario de Educación⁵ del gobierno de LLA, Carlos Torrendell, ha sido un intelectual cuyas contribuciones marginales reivindican la libre elección individual, basamento del financiamiento per cápita. En algunos medios periodísticos, el Secretario fue descripto como

⁵ El primer Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU N°8/2023) fue firmado por Javier Milei a horas de su asunción el 10 de diciembre de 2023, y en él se dispuso la reducción de los Ministerios de Gobierno de 18 a 9 con el propósito central de “racionalizar y tornar más eficiente el actuar del ESTADO NACIONAL”. De esta manera, el área de Educación fue disminuida a Secretaría dependiente del Ministerio de Capital Humano. El argumento vinculado a la racionalización evoca a la dictadura militar del 1966-1973, el único momento en que educación perdió su rango ministerial para convertirse en secretaría dependiente del Ministerio del Interior.

una *rara avis*, porque su pensamiento tiene un cariz heterodoxo. En la defensa de la Educación Privada y en el rechazo de un supuesto monopolio estatal, alegaba en favor de la libertad de enseñanza con argumentos de la Doctrina de la Iglesia Católica, sobre todo a través del rescate de la Encíclica Divini Illius Magistri de 1929. El discurso eclesiástico contiene expresiones que no son abiertamente antiestatistas y que se hubieran presumido anacrónicas en el contexto del encuadre anarco libertario hegemónico del gobierno nacional, como se puede advertir cuando señalaba que “(...) la posibilidad real de elegir (sobre la base del principio de justicia distributiva) se ejerce cuando el Estado subsidia a cada una de las escuelas escogidas por las familias” (Torrendell, 2002, p.26). Además de los escritos académicos sobre los bonos educativos del Secretario previos a su función pública, La Libertad Avanza recupera como referentes intelectuales locales a Alberto Benegas Lynch (H) que junto a Martín Krause alegaban en la década del noventa en favor de los *vouchers* educativos

En este sistema el Estado pone a disposición de las familias pobres que quieren enviar a sus hijos a la escuela y no tienen medios para pagar el arancel, un vale por un determinado monto suficiente como para pagar una cuota mensual de una de las ex escuelas estatales o las privadas existentes. Los padres tendrían, entonces, la libertad de dirigirse con ese “vale” a la institución educativa que les parezca más conveniente, presentándolo como forma de pago. El establecimiento le cobra después el documento al Estado. El aspecto fundamental de esta propuesta, y la diferencia esencial con el actual gasto público estatal, es que la “elección” queda en manos de los padres y no de los burócratas. Por otro lado, se acomoda a un marco competitivo que fomenta la eficiencia en el servicio y existe una clara rendición de cuentas respecto de los resultados de la enseñanza. Además, los padres pueden realizar un esfuerzo adicional y suplementar el vale recibido para alcanzar una institución de nivel o calidad superior. Por último, se eliminarían aquellas “empresas estatales” denominadas colegios o universidades del Estado, desregulándose totalmente el mercado para asegurar la libertad de elección. (Benegas Lynch y Krause, 1994).

Junto con los Decretos de Necesidad y Urgencia cuyo contenido en algunos casos tiene un cariz inconstitucional, en diciembre de 2023 se introdujo un Proyecto de Ley de Bases y Punto de Partida para la Libertad de los Argentinos con más de seiscientos artículos. Si bien su tratamiento quedó suspendido, en ese proyecto se introducía el financiamiento por la demanda o la matrícula en el Nivel Superior Universitario como se destaca en el artículo siguiente

ARTÍCULO 58.- El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal se distribuirá en función del

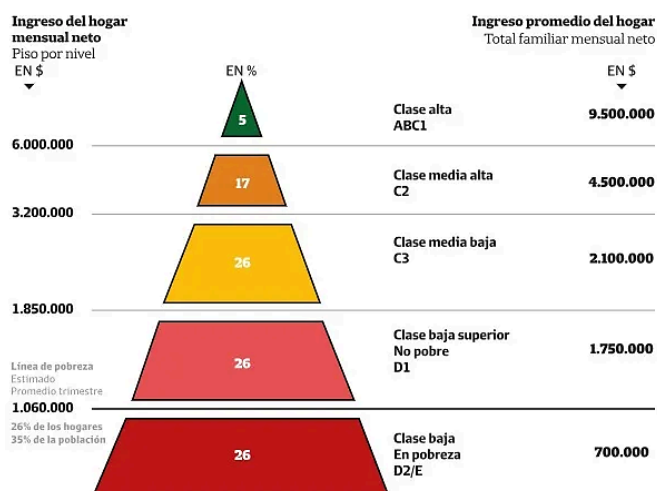
número de estudiantes matriculados en cada institución, el tipo de carrera ofrecida, tales como carreras de grado, posgrado y otras, y su área de formación y también el número de egresados y otros criterios que se definan(...). [El resaltado corresponde a la autora]

A pocos meses de su asunción, la Administración de Milei exhibía datos estadísticos inéditos y adversos de acuerdo con mediciones oficiales: un sesenta por ciento de pobres, un salario formal promedio por debajo de la línea de la pobreza en el marco de una inflación del setenta por ciento en sólo un trimestre y la desregulación ilimitada de precios, a excepción del salario. Como consecuencia, el sector educativo privado se vio afectado por la alta morosidad, la migración de alumnos hacia escuelas privadas más baratas o hacia las escuelas públicas que en muchos casos conducía, inexorablemente, a la quiebra de algunas instituciones particulares. No obstante ello, un gobierno que mostró una manifiesta insensibilidad social bajo el axioma del “No hay plata”, dispuso a través del Programa de Asistencia “*Vouchers* Educativos” socorrer a las familias que enviaban a sus hijos a las escuelas privadas con una ayuda monetaria para afrontar el pago del arancel mensual. Este anuncio recuerda el programa introducido en Inglaterra y Gales en 1980 de plazas asistidas (Assisted Places) establecido por el gobierno conservador de Margaret Thatcher, sobre quien el propio Milei había expresado su profunda admiración en los debates de la campaña electoral.

El Programa de Asistencia “*Vouchers* Educativos” fue creado por la Resolución N°61/2024 del Ministerio de Capital Humano, con fecha 20 marzo de 2024. Esta normativa estableció que el Estado cubre el cincuenta por ciento de la cuota de un estudiante que asiste a cualquiera de los niveles de enseñanza obligatoria siempre y cuando se trate de un establecimiento subsidiado y los ingresos familiares no superen los siete salarios mínimos. De acuerdo con la página oficial del Consejo Nacional del Empleo, la Productividad, y el Salario Mínimo, Vital y Móvil, desde el primero de junio de 2025 el salario mínimo se establecía en \$313.400, que equivalía a aproximadamente U\$S261⁶. De esta manera, el reconocimiento de la prestación de los *vouchers* escolares podría otorgarse a familias cuyos ingresos alcanzaran incluso los \$2.193.800, equivalentes a U\$S 1.828. Ese valor *per se* no dice nada si no se lo pone en el contexto de la pirámide de clases sociales correspondiente al primer trimestre de 2025. Hasta siete salarios familiares mínimos llega a alcanzar al segmento C3 de la clase media baja, como se observa en la Figura 7.

⁶ Este valor se establece según la planilla del tipo de cambio minorista del Banco Central de la República Argentina en base a un valor de dólar vendedor a \$1.199,850 según la cotización del 2 de junio de 2025.

Figura 4: Pirámide de clases sociales. Primer trimestre de 2025



Fuente: Consultora W sobre la base datos de INDEC – EPH, CBT y Salarios – Nivel Socio Económico de Saimo/CEIM – Martín Lozada UTDT – Ripte – SIPA, más estimaciones cuantitativas y cualitativas.

La imagen anterior de la pirámide socioeconómica de la población argentina, da cuenta de un progresivo aumento de la base, que implicaría el empobrecimiento de la sociedad y una concentración mayor de la riqueza, o dicho de otra manera, la constatación de un país con mayores desigualdades.

Resulta llamativo que en el marco de una política de austeridad para blindar el “déficit cero” del Estado, se introduzca un programa que auxilie a las familias que envían a sus hijos a escuelas privadas que además recibían subsidios del Estado (al menos un setenta y cinco por ciento de aportes públicos). Resultan más llamativas aún, las razones que aparecen en los considerandos de la Resolución. En aquellos se cita el artículo 11 de la Ley N°26.206/2006 según el cual, entre otros aspectos, constituye un fin y objetivo de la política educativa nacional “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Como si fuera poco, esta argumentación es reforzada con la referencia a los artículos 79 y 80 de dicha Ley, en los que se plantea la necesidad de promover la igualdad educativa a través de la provisión de “recursos económicos a los alumnos, familias y escuelas que se encuentren en situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación”. Resulta, por lo tanto, al menos impugnable sostener que los dos millones cuatrocientos nueve mil seis estudiantes que, según el Relevamiento Anual 2022, asisten a

instituciones educativas privadas con subvención estatal, provengan de hogares pobres, afectados por “situaciones de injusticia, marginación y estigmatización”. En los considerandos, también se subraya el compromiso del Estado para sostener la permanencia de los estudiantes en las escuelas privadas y “evitar que los alumnos deban cambiar de institución educativa debido al aumento en el costo de la matrícula o las cuotas mensuales, de manera de no discontinuar o modificar su trayectoria educativa”. De esta última intención se pueden establecer varias apreciaciones en función del marco contextual en el que emerge el Programa de *Vouchers* Educativos. Por un lado, en enero de 2024, el Ministerio de Economía emitió la Resolución N°51/2024 que derogó cincuenta y nueve normativas, habilitó la desregulación de los aranceles de la enseñanza privada y la consecuente liberación de precios. De esta manera, los colegios particulares pueden actualizar los valores de las cuotas sin restricciones ni la obligación de la comunicación previa sobre su estructura de costos a la Secretaría de Comercio, la entidad encargada de autorizar los incrementos. Esta disposición del Estado Nacional, podría haber profundizado el éxodo que venía produciéndose poco antes de la pandemia hacia la escuela pública y por ello, se generó rápidamente, dos meses después de la emisión de la Resolución N°51 y al inicio del ciclo lectivo, el programa de distribución de *vouchers* escolares. Si este instrumento no hubiera sido creado en marzo de 2024, la Educación Pública, que con anterioridad venía exhibiendo escasez de vacantes en muchas jurisdicciones, se hubiera visto colapsada a la hora de contener a los estudiantes provenientes de las instituciones privadas. Desde el inicio del gobierno nacional de La Libertad Avanza, y con la Ley N°27.742/2024 “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos”, el Decreto N°713/2024 y otras disposiciones menores, se determinó la parálisis de la obra pública, que conduce a la inexistencia de posibilidades de construcción y ampliación de establecimientos escolares públicos. Huelga señalar, además, que la Educación Pública registra niveles históricos de desfinanciamiento en términos de su participación en el Producto Bruto Interno Nacional⁷.

La implementación del programa de los *vouchers* educativos fue presentada por el presidente Javier Milei en la Cadena Nacional del martes 23 de abril de 2024. Resulta en cierta forma disonante que este programa se pone en marcha para mitigar los efectos de la desregulación y liberación de precios y aranceles dispuesta por el Gobierno, a través del

⁷ “Durante 2025 el gasto en educación ejecutado por la Administración Pública Nacional se reduciría como porcentaje del PIB pasando de 0,91% a 0,88%. Entre 2023 y 2024 la caída fue de 0,57 puntos porcentuales pasando de 1,48% a 0,91%” (Curcio, Alzú y Sáenz Guillén, 2024).

auxilio financiero a las familias que envían a sus hijos a escuelas privadas subvencionadas. Esta medida se encuentra en clara contradicción con el núcleo duro de la matriz teórico discursiva oficial que exalta la existencia de un mercado autorregulado, sin intervención del Estado. Parte de ese relato fue expuesto en la misma Cadena Nacional en la que se aludió a los *vouchers* escolares, en una suerte de política de la doble vara, en base a “un orden económico sano y estable” con desregulación para las mayorías y protección estatal para unos pocos

El requisito fundamental para lograr ese objetivo es garantizar un orden económico sano y estable. Esos son los cimientos sobre los que se construye el resto del edificio. Un orden económico estable para que los argentinos se asocien, entablen contratos, compren, vendan, trabajen y comercien libremente. O sea, para que puedan hacer un ejercicio pleno de su libertad y llevar adelante su proyecto de vida. (...) Una economía estable con un sistema de precios libres, con señales claras para que quienes emprendan o lleven adelante una actividad económica puedan planificar e invertir, porque confían en que les va a ir bien. Esa es la tarea del Estado: generar las condiciones básicas para que la sociedad y la actividad privada florezca. Por eso, quiero aprovechar para decirles a todos aquellos que esperan que la salida venga de la mano del gasto público, a todos aquellos, tanto en el mundo de la política como del *establishment* económico, que creen que estos éxitos son coyunturales y que eventualmente tendremos que empezar a aumentar el gasto, quiero decirles que eso nunca va a ocurrir en nuestro gobierno.(...) Esto quiere decir que cada peso que le sobre al Estado Nacional, lejos de aumentar el gasto, será devuelto a los argentinos a través de reducciones de impuestos. (...) Por lo tanto, no esperen la salida de la mano del gasto público. La era del supuesto Estado presente ha terminado, ha sido un fracaso estrepitoso que ha sumergido al 60% de la población en la pobreza y nunca más vamos a volver a eso. La salida vendrá de la mano de la inversión del sector privado y del crédito, financiado genuinamente por el ahorro, porque esa es la única manera sostenible de crecer. Ahí radica el secreto del éxito de todos los países desarrollados del mundo. Un Estado que vela por la vida, la libertad y la propiedad de los individuos y un sector privado pujante que arriesga, apuesta por el país y genera riqueza. (...) Para finalizar, quiero decir que nada de todo esto podría ser posible sin el esfuerzo heroico de la mayoría de los argentinos que están sufriendo, pero que saben que este es el único camino posible si queremos un futuro mejor para nuestros hijos. No hay día que pase que no me asombre a mí y a todos los que nos acompañan, la entereza con la que los argentinos están enfrentando este desafío. No hay alternativa más que rendirse a los pies de un pueblo que ha decidido abandonar la esclavitud y a emprender el largo camino por el desierto hacia la tierra prometida, con el compromiso de que quienes formamos parte de este gobierno vamos a dejar la vida para sacar este país del infierno que hemos recibido.

Más allá de que al *voucher* lo solicita un adulto responsable o tutor del menor que asiste a una institución escolar privada, y que el pago se acredita al propio beneficiario a través de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), constituye un mecanismo que evita la pérdida de matrícula escolar del sector privado que conduciría a su

quiebra. En la exaltación del espíritu emprendedor, el riesgo empresario pierde credibilidad frente a un Estado que dispensa parte del gasto público para amortiguar y compensar las pérdidas del sector educativo privado. En esta política hay una confirmación del papel del Estado coincidente con la postura marxista según la cual lejos de desaparecer, se presenta como el gerente de los negocios privados, el que socorrería a los dueños de las escuelas particulares aún cuando se invoque la retórica de la libertad.

El financiamiento educativo por la demanda, verdugo del derecho a la educación

Aún cuando los instrumentos introducidos a través de las becas PROGRESAR (en su versión 2020) y los *vouchers* educativos no responden al modelo desregulado de mercado planteado por Milton Friedman, sobre el empleo de un bono como único dispositivo para financiar el sistema escolar en su totalidad, y sólo se haya dispuesto para la enseñanza privada, está en sintonía con una política que podría considerarse precursora de aquel modelo. En este sentido, estos instrumentos estarían alineados con la experiencia británica del Programa de Plazas Asistidas implementado por el gobierno conservador de Thatcher. No obstante ello, los *vouchers* educativos del gobierno de Javier Milei, a diferencia de la beca PROGRESAR que presenta una fundamentación más heterodoxa o ecléctica, son los que toman como fundamentos de una manera más contundente, la defensa de la libertad de elección individual. Este programa de marzo de 2024 y el Proyecto de Ley de “Libertad Educativa” que el gobierno nacional diseñó en 2025 para impulsar una reforma de la educación argentina intentan romper con el financiamiento educativo por la oferta y sustituirlo por el financiamiento educativo por la demanda o financiamiento per cápita. El financiamiento por la oferta guarda coherencia con el reconocimiento de la educación como un derecho social, según el cual el Estado asume la responsabilidad y despliega variados recursos con el fin de que el conjunto de la población goce de este derecho. Bajo esta lógica se organizó el financiamiento de la educación desde la aparición misma del Sistema Educativo Argentino a fines del siglo XIX. Este posicionamiento del Estado conllevó a que la Educación Pública pudiera desarrollarse no sólo en las grandes urbes sino también en cada rincón del interior del país. Ésta, con sus contradicciones y asignaturas pendientes, se fue construyendo en un escenario clave de lucha por la democratización del conocimiento, que en tiempos pasados había sido privilegio de una minoría. La Educación Pública iría, paulatinamente, llegando a todas partes más allá de si se trataba de un establecimiento

educativo al que concurrían cientos de estudiantes o apenas unos pocos. El tamaño de la institución, definido como la cantidad de alumnos que asistían a ella no había sido jamás un indicador que el Estado argentino hubiera tenido en cuenta para la asignación presupuestaria para la educación. Con el gobierno de LLA se pretende introducir el financiamiento por la demanda bajo la premisa de que constituye el mecanismo que favorece la libre elección de los individuos. Esto significaría poner en marcha dispositivos que se dirigieran a las familias o alumnos a través de formatos diversos como vales o bonos, becas, créditos fiscales u otros instrumentos equivalentes. Dentro de este esquema de financiamiento en el que “el dinero sigue al alumno”, la existencia y la supervivencia de una institución educativa depende ahora de su tamaño. Unida a la supuesta reivindicación de la libertad de elección de los responsables parentales, tutores o de los propios individuos que podría ser ejercida con esta asignación presupuestaria per cápita, se exalta la posibilidad de acceso a una educación de calidad. De acuerdo con esta lógica, poner a las escuelas a competir entre sí para atraer estudiantes mejoraría la enseñanza que ofrecen y con ello, la calidad de la educación. Esta creencia evade la consideración sobre los múltiples y variados mecanismos de los que se pueden valer las instituciones para captar estudiantes o para generar el rechazo por las instituciones de la competencia. No hay nada de democrático, justo o igualitario a la hora de poner a competir establecimientos educativos, cuyo único resultado es una suerte de “ley de la selva” con ganadores y perdedores.

Los principios de libertad de elección y competencia entran en colisión con el reconocimiento de la educación como un derecho, concepción que es rechazada por la matriz teórica en la que se apoya el gobierno de la LLA. Bajo la trillada objeción presente en el discurso oficial a la idea de que “donde hay una necesidad nace un derecho”, se concibe que el principio que debe primar en torno a la educación es el de la libre opción de los individuos. Este argumento fue expuesto por el propio presidente en el Foro Económico Mundial de Davos, de enero de 2025, ocasión en la que señaló que

De los derechos negativos a la vida, la libertad y a la propiedad, pasamos a una cantidad artificialmente infinita de derechos positivos. Primero fue la educación (...) y un sinfín más de deseos que se transformaron en humanos fundamentales, derechos que, por supuesto, alguien tiene que pagar. Y que sólo pueden ser garantizados mediante la expansión infinita del aberrante Estado. (...)

Las funciones del Estado deben limitarse nuevamente a la defensa del derecho a la vida, a la libertad y a la propiedad. Cualquier otra función que el Estado se arrogue será en detrimento de su tarea fundamental y culminará,

inexorablemente, en el Leviatán omnipresente que hoy todos padecemos. (Milei, 23 de enero de 2025).

Esta postura sobre un Estado reducido a su mínima expresión no resulta muy coherente con los incrementos de las erogaciones destinadas al sector educativo privado. Cabe recordar, una vez más, que a la par del aporte subsidiario básico, se suman los *vouchers* educativos que se yuxtaponen con la continuidad de las becas PROGRESAR (en su versión 2020). Esta aparente inconsistencia puede ser comprendida en una contraofensiva signada por la despolitización de la economía y la austeridad como basamento bajo los cuales los derechos sociales comienzan a ser demolidos. Tal como señala Clara Mattei, esta contraofensiva implica un desplazamiento de recursos desde las mayorías trabajadoras hacia la minoría ahorradora-inversora propietarista. En otros términos,

La austeridad es particularmente eficaz no para estabilizar las economías, sino para estabilizar las relaciones de clase. Después de todo, la austeridad, históricamente nunca ha sido pensada para frenar la inflación y controlar el presupuesto (...). La austeridad aseguró las mejores condiciones posibles para que los beneficios se dispararan, mientras que la mayoría – los políticamente desatendidos – se veían obligados a renunciar a todos los proyectos incipientes de democracia económica y a llevar “una vida más dura” a través de salarios más bajos y un menor consumo. El capitalismo austero produce perdedores y ganadores, y siempre lo ha hecho. (2024, pp.397-398).

Entronizar la libertad de elección por sobre el reconocimiento del “artificio” del derecho a la educación, libra a los individuos a su (mala) suerte porque aún cuando se promueva la diversidad de la oferta de escuelas y haya oportunidades para ejercer la opción, esta va a estar condicionada por las desigualdades de base. No obstante esta retórica y siguiendo este esquema de reformas, el “aberrante Estado” continúa con su intervención, para drenar recursos de forma sostenida hacia las clases dominantes. En esta dinámica social, la libertad individual deviene sólo una consigna de propaganda que esconde el poder de imposición del Estado a través de medidas coercitivas de extracción de recursos de las mayorías para provecho de un pequeño sector de la población.

Referencias

Alasino, Enrique; Vargas, María y Rovner, Helena. (2022). Tres estrategias para superar la crisis de aprendizaje en Argentina, Banco Mundial Blogs,

<https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/tres-estrategias-para-superar-la-crisis-de-aprendizaje-en-argentina>.

Andrino, Borja e Hidalgo Pérez, Montse. (2023). Mapa ¿Quién ha votado a Milei?: así son sus apoyos por edad, género o territorio. *El País*, 2023. Disponible en <https://elpais.com/argentina/2023-11-21/mapa-quien-ha-votado-a-milei-asi-son-sus-apoyos-por-edad-genero-o-territorio.html>. Consultado en: 21 de noviembre de 2023.

Banco Mundial. (2022). Reunión del director de operaciones del Banco Mundial, Axel van Trotsenburg, con Martín Guzmán, ministro de Economía y Gustavo Béliz, Secretario de Planificación Estratégica de la República Argentina. Washington D.C. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/statement/2022/02/22/readout-from-wb-managing-director-of-operations-axel-van-trotsenburg-s-meeting-with-martin-guzman-finance-minister-and-g>

Bases de Acción Política y Plataforma Electoral Nacional 2023 – La Libertad Avanza. Cámara Nacional Electoral, Poder Judicial de la Nación. Disponible en <https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/pdf/plataformas/2023/PASO/SAN%20JUAN%20502%20LA%20LIBERTAD%20AVANZA%20PLATAFORMA.pdf>

Benegas Lynch, Alberto. (2022). Antecedente de la academia internacional de liberalismo. 19 de febrero de 2022. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2022/02/19/antecedente-de-la-academia-internacional-de-liberalismo/>

Benegas Lynch, Alberto y Krause, Martín. (1994). El derecho de enseñar y aprender. Informe N°8. *Revista Libertas* 20. Buenos Aires, Argentina: Instituto Universitario ESEADE. Disponible en https://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/25_5_ABL-Krause%20Ensear.pdf

Benjamin, Walter. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Editorial Itaca.

Bonilla Molina, Luis. (2021). Capitalismo y reproducción de conocimiento, Boletín *Transiciones* N°9. San Luis: Centro de Pensamiento Crítico “Pedro Paz”.

Borón, Atilio; García Linera, Álvaro; Torres, Esteban y Concheiro Bórquez, Elvira. (2020). *Diálogos sobre el futuro. Marx 200 años. Presente, pasado y futuro* (presentación virtual del libro), CLACSO. Recuperado de https://www.google.com/url?q=https://www.youtube.com/user/CLACSOtv&sa=D&source=editors&ust=1629670119658000&usg=AFQjCNF54PCgqhMB2RLh4OCRyR7pFh6_VQ

Cadena Nacional del Presidente Javier Milei. (2024). 23 de abril de 2024. Recuperado de <https://www.casariosada.gob.ar/informacion/discursos/50450-cadena-nacional-del-presidente-javier-milei>

Caputo, Orlando y Galarce, Graciela. (2019). *Economía Mundial, Estados Unidos: la eventual nueva crisis de la economía mundial*, Centro de Estudios sobre

Transnacionalización (CETES), Chile: Grupo de Investigación “Crisis y Economía Mundial”, CLACSO.

Casa Rosada, Presidencia. (2025). Discurso del Presidente de la Nación, Javier Milei, desde el Foro de Davos, Suiza, 23 de enero de 2025. Recuperado de <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50848-discurso-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-desde-el-foro-de-davos-suiza>

Curcio, Javier; Alzú, María y Sáenz Guillén, Leyre. (2024). *Presupuesto educativo nacional 2025*. Observatorio de Argentinos por la Educación. Extraído de <https://prensa.argentinosporlaeducacion.org/en-2025-el-estado-nacional-invertira-el-088-del-pbi-en-educacion>

Decreto de Necesidad y Urgencia 8/2023. Modificación de la Ley de Ministerios. Boletín Oficial de la República Argentina, N°1.011.220/23. Publicado el 11 de diciembre de 2023. Poder Ejecutivo, República Argentina.

Decreto Nacional 84/14, Créase el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos. Boletín Nacional publicado el 27 de enero de 2014. Poder Ejecutivo Nacional, Argentina.

Decreto Nacional N°713/24. Reglamentación Ley 27.742. Boletín Oficial de la República Argentina. Publicado el 12 de agosto de 2024. Poder Ejecutivo, República Argentina.

Delgado Wise, Raúl. (2018). La nueva era del capital monopolista, Boletín N°3, *Nuestra América XXI. Desafíos y alternativas*, CLACSO, <https://nuestraamericaxxi.com>.

Falcone, Marcos. (2017). ¿Es posible introducir vouchers educativos en la Argentina?, *Libertas*, Segunda Época. Recuperado de <https://journallibertat.com/files/2017/2.2%20-%2005%20-%20Es%20Posible%20Introducir%20Vouchers%20Educativos%20en%20Argentina.pdf>

Fernández, Luis. (2023). *Utopía y Mercado. Pasado, presente y futuro de las ideas libertarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Gambina, Julio. (2013). *Crisis del capital 2007/2012. La crisis capitalista contemporánea y el debate sobre las alternativas*, Buenos Aires: Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP), Recuperado de <https://fisyp.org.ar/libro-crisis-del-capital-20072013-la-crisis-capita/>

Gambina, Julio. (2021^a). *La escuela austriaca y la apología del capitalismo*, juliogambina.blogspot.com.

Gambina, Julio. (2021^b). *Las luchas populares y los proyectos estratégicos de transformación social*, juliogambina.blogspot.com.

Gambina, Julio. (2022). *El conflicto entre Rusia y Ucrania es expresión del desorden mundial*, juliogambina.blogspot.com.

- Gómez, Ricardo. (2020). *El fin de la ciencia, la historia y la modernidad. Una mirada crítica*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación Ciccus.
- Kanenguiser, Martín. (2022). El FMI y el Banco Mundial revisan en conjunto el gasto social y el esquema de tarifas de la Argentina. 23 de enero de 2022. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/economia/2022/01/23/el-fmi-y-el-banco-mundial-revisan-en-conjunto-el-gasto-social-y-el-esquema-de-tarifas-de-la-argentina/>
- Klein, Naomi. (2020). El desastre perfecto: Naomi Klein y el coronavirus como doctrina del shock. 21 de marzo de 2020. Disponible en <https://lavaca.org/notas/el-desastre-perfecto-naomi-klein-y-el-coronavirus-como-doctrina-del-shock/>
- Krugman, Paul. (2020). COVID-19: la economía en coma inducido, según Paul Krugman, *Executive Excellence, la revista de liderazgo, la gestión y la toma de decisiones*, 166. España: Editores Success Motivation, pp. 22 a 25.
- Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Boletín Nacional del 6 de febrero de 2007. Argentina.
- Ley N°27.742/24, Ley Bases y Punto de partida para la Libertad de los Argentinos. Boletín Nacional de 8 julio de 2024, Argentina.
- Mattei, Clara. (2024). *El orden del capital. Cómo los economistas inventaron la austeridad y allanaron el camino al fascismo*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Ministerio de Educación. (2020). *Anuario Estadístico Educativo 2019*, Datos destacados, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Plataforma Electoral 2021 – Avanza Libertad. Disponible en: <https://avanzalibertad.com/sebuhupt/2020/07/Plataforma-Electoral-Avanza-Libertad-2021.pdf>
- Pronko, Marcela. (2019). Modelar el comportamiento y fomentar los aprendizajes: nuevas estrategias del Banco Mundial para la educación en la periferia del capitalismo. En Romero, Silvina (coord.) *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los Organismos Internacionales para mantener el consenso*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Proyecto de Ley Bases y Punto de Partida para la Libertad de los Argentinos. 27 de diciembre de 2023. Ciudad de Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina.
- Proyecto de Resolución mediante el cual se propone la apertura de las inscripciones de Programa de Asistencia “Vouchers Educativos”. 19 de marzo de 2024. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina.

Proyecto de Ley de Libertad Educativa (2025). Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_libertad_educativa.pdf

Quiroga, Martha Verónica. (2025). *La visión neoliberal de la educación. El montaje del bono educativo para la educación privada en San Luis*. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N°470/20 sobre incorporación de las instituciones educativas privadas al Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar). Buenos Aires, Argentina. Fecha de publicación 9 de junio de 2020.

Resolución Ministerio de Capital Humano N°61/2024. Creación del Programa de Asistencia “Vouchers Educativos. Buenos Aires, Argentina. Fecha de publicación 21 de marzo de 2024.

Resolución Ministerio de Economía N°51/2024. Derogación de las resoluciones y disposiciones. Buenos Aires, Argentina. Fecha de publicación 29 de enero de 2024.

Resolución N°106/20 Programa “Seguimos Educando”, Ministerio de Educación, Argentina. Fecha de publicación 16 de marzo de 2020.

Rodríguez Guerra, Roberto. (1998). *El liberalismo conservador contemporáneo*. España: Universidad de La Laguna.

Rodríguez, Laura y Vior, Susana. (2023). A Argentina atual: aprofundamento dos problemas históricos do sistema educativo. 26 de octubre de 2023. Grupo de Pesquisa Relação entre o Público e o Privado na educação, *GPRPPE Convida*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponible en <https://youtu.be/h0RIGDAjXdE>

Rovira Kaltwasser, Cristóbal. (2024). *La ultraderecha en América Latina. Particularidades locales y conexiones globales*. N°312. Revista Nueva Sociedad. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/312-la-ultraderecha-en-america-latina/>

Ruiz, Guillermo. (2024). “Vouchers a la criolla”. *El Diario AR.com*.

Sánchez Daza, Germán. (2021). “Trabajo y empleo ante la crisis y la pandemia mundiales”, Boletín *Transiciones* N°7. San Luis: Centro Crítico de Pensamiento Pedro Paz.

Seiffer, Tamara. (2016). “Jóvenes baratos”. *El Aromo* N°77. Buenos Aires, Argentina: Ediciones R y R.

Semán, Pablo (coord.). (2023). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Stefanoni, Pablo. (2022). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI

Editores Argentina.

- Torrendell, Carlos. (2002). "School choice": entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado. Revista *Valores en la Sociedad Industrial*. Buenos Aires, año XIX, número 54, páginas 41 a 60, 2002. Disponible en <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13595>
- Zablotsky, Edgardo. (2019). ¿Quién mejor que los padres para decidir la educación de sus propios hijos?, Revista *Criterio*. Buenos Aires: UCEMA, 2019. Disponible en: https://ucema.edu.ar/u/eez/Publicaciones/Publicaciones_Varias/Quien_Mejor_que_los_Padres_para_Decidir_la_Educacion_de_sus_Propios_Hijos_Revista_Criterio.pdf
- Zablotsky, Edgardo. (2020). Escuelas y COVID-19: la solución está en el Congreso, no en las aulas. Revista *Perfil*. Recuperado de www.perfil.com/noticias/edgardo-zablotsky-coronavirus-escuelas-la-solucion-esta-en-el-congreso-no-en-las-aulas.phtml

Submetido em abril de 2026
Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Martha Verónica del Rosario Quiroga

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL-Argentina).

Profesora Adjunta de Política Educacional

As tecnologias digitais como parte do processo de privatização da educação básica em países latino-americanos (UFPR-Brasil).

Evaluación Educativa y Planificación Institucional. El vínculo en la educación básica y la educación superior. Un estudio de casos (UNSL-Argentina).

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5123-4520>

E-mail: mvquirog@unsl.edu.ar
mvrquirog@gmail.com

LA BATALLA POR LA ESCUELA

REFLEXIONES SOBRE EL CASO MEXICANO DESPUÉS DE 2018

Marlene Romo Ramos

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-México)

RESUMEN

La escuela es constructora de vida pública, vía el Curriculum se organiza el conocimiento para los sujetos escolarizados, pero la escolarización también implica ofrecer un andamiaje ideológico para el tipo de ciudadanía que se busca construir. El Sistema Educativo Nacional mexicano que aparece a partir de 1921 tuvo y tiene como objetivo construir ciudadanías, adaptadas a la modernidad capitalista en sus diversas formas a lo largo de un siglo y a un relato nacionalista de patria común pero dependiente como todo país del Sur Global. Como todo sistema educativo, la escuela pública en México ha construido estructuras culturales que permiten la cohesión social, una mirada del mundo propio y ajeno; teje identidades y orienta futuros. Sin embargo, el neoliberalismo en su primera etapa (1990- 2008,) y sobre todo a partir de este tiempo en que las nuevas derechas han resurgido con fuerza, observamos como se intensifican las disputas por el relato cultural en la educación. Entre las disputas observables se encuentran las dicotomías público vs, privado comunidad vs individualismos, antipatriarcado vs patriarcado, desarrollo del intelecto vs anti-intelectualidad, derechos vs mérito, lo popular vs el entorno de privilegio, alternativas al capitalismo vs capitalismo de derechas. Para analizar este fenómeno haremos un recorrido por el origen y primer proyecto de la escuela mexicana, la intervención neoliberal en su diseño, la recuperación de la rectoría del estado a partir de la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador y el nuevo modelo educativo llamado Nueva Escuela Mexicana que provocó la reacción de la derecha mexicana e internacional que se ve representada en la figura de Ricardo Salinas Pliego

Palabras clave: Escuela, Nueva Escuela Mexicana, México, Nueva Derecha, Democracia

A BATALHA PELAS ESCOLAS

REFLEXÕES SOBRE O CASO MEXICANO APÓS 2018

RESUMO

As escolas desempenham um papel na configuração da vida pública; por meio do currículo, o conhecimento é organizado para os alunos, mas a escolarização também implica fornecer uma estrutura ideológica para o tipo de cidadania que se busca construir. O Sistema Educacional Nacional do México, estabelecido em 1921, visou — e continua visando — formar cidadãos adaptados às diversas formas de modernidade capitalista surgidas no último século, bem como a uma narrativa nacionalista de uma pátria comum — ainda que marcada pela dependência

típica das nações do Sul Global. Como qualquer sistema educacional, o ensino público no México construiu estruturas culturais que promovem a coesão social e moldam perspectivas tanto sobre o próprio mundo quanto sobre o dos outros; ele tece identidades e orienta trajetórias futuras. No entanto, durante a fase inicial do neoliberalismo (1990–2008) — e especialmente após a recente e poderosa ressurgência de movimentos de direita —, testemunhamos uma intensificação de conflitos em torno da narrativa cultural na educação. Essas disputas envolvem várias dicotomias: público versus privado, comunidade versus individualismo, antipatriarcado versus patriarcado, desenvolvimento intelectual versus anti-intelectualismo, direitos versus mérito, esferas populares versus privilegiadas e alternativas ao capitalismo versus capitalismo de direita. Para analisar esse fenômeno, examinamos as origens e a visão inicial do sistema escolar mexicano, a intervenção neoliberal em sua concepção, a retomada do controle pelo Estado após a eleição de Andrés Manuel López Obrador e o novo modelo educacional conhecido como **Nueva Escuela Mexicana** (Nova Escola Mexicana). Esse modelo provocou uma reação adversa de facções de direita, tanto nacionais quanto internacionais — uma reação personificada na figura de Ricardo Salinas Pliego.

Palavras-Chave: Escola, Nova Escola Mexicana, México, Nova Direita, Democracia

THE BATTLE FOR EDUCATION REFLECTIONS ON THE MEXICAN CASE AFTER 2018

ABSTRACT

Schools build public life. Through the curriculum, knowledge was organized for students, but schooling also implies providing an ideological framework for a kind of citizenship. The Mexican National Education System, which emerged in 1921, aimed to construct citizenships adapted to capitalist modernity in its various forms over the course of a century, and to a nationalist narrative of a shared homeland, albeit one that is dependent, like any country in the Global South. Like any educational system, public schools in Mexico have built cultural structures that foster social cohesion, a worldview that is both one's own and that of others; they weave identities and shape futures. However, with neoliberalism in its first phase (1990-2008), and especially since the resurgence of the new right, we have witnessed an intensification of disputes over the cultural narrative within education. Among the observable disputes are the dichotomies of public vs. private, community vs. individualism, anti-patriarchy vs. patriarchy, intellectual development vs. anti-intellectualism, rights vs. merit, the popular vs. the privileged environment, and alternatives to capitalism vs. right-wing capitalism. To analyze this phenomenon, we will examine the origin and initial project of the Mexican school system, the neoliberal intervention in its design, the recovery of state control following the presidency of Andrés Manuel López Obrador, and the new educational model called the New Mexican School, which provoked a reaction from the Mexican and international right wing, represented by Ricardo Salinas Pliego.

Keywords: School, New Mexican School, New Right, Democracy

Introducción

Este artículo tiene la intención de analizar la intervención de las nuevas derechas en el campo educativo en México en particular después de la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la República. Interesa destacar la acción de las derechas en el campo educativo a partir de a) Las críticas mediáticas orquestadas por la derecha y sus grupos de interés al nuevo plan educativo para el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) del Sistema Educativo Nacional conocido como “Nueva Escuela Mexicana” (NEM) y b) El crecimiento mediático del empresario Salinas Pliego como representante de la anti- política que pretende imponer una agenda libertaria que incida en el modelo educativo.

El proyecto político del Sistema Educativo Mexicano y sus derivas neoliberales

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) actualmente integra a 34,370,623¹ personas que estudian alguno de los niveles educativos que van de inicial a posgrado². Esta cifra representa aproximadamente el 25% de la población total del país. En este enorme conglomerado trabajan 2,180,559 de docentes en los diversos niveles en alguna de las 262,351 escuelas, el nivel de educación primaria es el que tiene mayor población, con 13,345,969 estudiantes. La mayoría de la oferta educativa es pública en un 83.7%.

La escuela mexicana es uno de los grandes proyectos que gestó la Revolución Mexicana. El artículo tercero de la Constitución redactada en 1917 dicta que la educación que proporcione el estado mexicano deberá ser laica, gratuita y obligatoria y cómo podemos ver en la primera reforma a este artículo llevada a cabo por el presidente Lázaro Cárdenas, tiene una misión política:

La educación será socialista Y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto

¹ Información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

² El sistema educativo en México se compone de seis niveles organizados en; inicial (de 0 a 3 años), preescolar (de 3 a 5 años), primaria (de 5 a 11 años) secundaria (de 11 a 14 años) educación media superior (de 14 a 17 años) y superior (sin edad típica)

racional y exacto del universo y de la vida social. (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos artículo tercero. Reforma de 1934)

A partir de entonces se construyó y expandió la oferta educativa en este país. Al dispersarse el polvo de las batallas se crea la Secretaría de Educación Pública en 1921 con la consigna de crear ciudadanía afiliada a un proyecto “civilizatorio”. Tuvo como aspiración principal el desarrollo de una sociedad urbana, alfabetizada, laica, poseedora de una racionalidad científica, hablante del español como lengua dominante y vinculada con el proyecto nacionalista revolucionario. Como muchos sistemas educativos en el mundo contruidos a principios del siglo pasado, se esperaba que la escolarización básica permitiera movilidad social que era una manera de cumplir de alguna manera con la justicia social prometida.

Para lograr este ambicioso proyecto, el estado mexicano que surge de esa Revolución, requirió formar un ejército de profesores para atender poblaciones urbanas y rurales. Este conglomerado de docentes construyó una escuela nacionalista y popular. En algunos lugares se desarrolló un magisterio radical y en otros lugares un magisterio conservador pues como dice Elise Rockwell “...las transformaciones no surgen de la imaginación de intelectuales y educadores. Por lo contrario, son el resultado de los complejos juegos de poder, apropiación y negociación que contribuyen a formar un nuevo estado” (Rockwell. 2007:12) de tal manera que el proyecto educativo mexicano ha dado diversos proyectos, pero siempre auspiciados por el sistema público.

Estos experimentos culturales que se organizaron en México en el siglo XX lograron sostener la forma nacional popular como una forma política cultural dominante misma que fue apropiada por colectivos plebeyos generando como dice Jaime Ortega Reyna (2023), cierto republicanismo plebeyo que no podemos llamar anticapitalista, pero es una búsqueda de autonomía frente las autoridades locales y centrales, así como ante el imperialismo.

De esta manera, el magisterio mexicano que pertenece a la escuela pública ha sido por cien años un conglomerado de profesionales que logran sostener aun a la educación laica, gratuita y obligatoria con un trabajo no solo pedagógico sino también político. Ejemplo de ello son las normales rurales en México que se crearon en su mayoría durante el gobierno de Lázaro Cárdenas no sólo tienen una mística de servicio público para las comunidades más

pobres y aisladas, sino que representan una formación pedagógica muy politizada como lo ha estudiado Ángel Díaz Barriga:

Vale la pena destacar que durante los años de consolidación se fueron marcando rasgos que caracterizan el docente que se forma en las escuelas normales. Rasgos que después de más de cien años se encuentran presentes en su proyecto educativo, bien sea que de manera explícita aparezcan en el proyecto curricular o, implícitamente, pero de forma más clara, se observen en la concepción que tienen sobre la meta de esta formación, con un funcionamiento real en el plano de lo no dicho, pero no por ello ausente en el trayecto de formación (Perrenoud 1996). En primer término, resalta una visión humanista, imbricada con elementos nacionalistas, en un profundo compromiso social que se puede considerar como una herencia del papel que las escuelas normales desempeñaron a lo largo del siglo XX en el México posrevolucionario y, en particular, de la vinculación con la comunidad en la que se conformaron las normales rurales en el país. (Díaz Barriga. 2021. p: 538)

Lo anterior pretende mostrar el origen plebeyo y público de la escuela en México. Pero, por otra parte, también nos ofrece una idea de la intervención del Estado mexicano en el proyecto educativo. Los proyectos educativos y culturales han dependido de la Secretaría de Educación Pública por décadas como apunta Carlos Ornelas:

[...] lo que es distintivo del SEN, es su dependencia casi absoluta del Estado...El gobierno federal centraliza la normatividad para todo el sistema, hasta para el sector privado; tiene la facultad de evaluar, diseña el curriculum de la educación básica, normal y tecnológica; elabora, imprime y distribuye gratuitamente los textos para la educación primaria y autoriza los libros para secundaria; asigna aproximadamente 80% del gasto total en educación; es promotor de la ciencia y la tecnología; es el principal patrocinador de los acontecimientos más trascendentes en las bellas artes; posee la mayoría y los más importantes museos y bibliotecas; otorga licencias a los egresados de educación superior para ejercer su profesión y, al menos por largo tiempo, aspiró al monopolio en la prestación de los servicios educativos en todos los niveles. (Ornelas. 2014: p. 19)

Esta omnipresencia del estado, por un lado, ha permitido la construcción de intelectualidades plebeyas, ha logrado que millones de personas tenga estudios a nivel básico (primaria y secundaria), el ingreso masificado a la educación superior y la creación de un sistema de posgrado con becas de manutención para incentivar la investigación. Pero, por otro lado, la vocación autoritaria del Partido Revolucionario Institucional, el partido oficial por

más de 70 años también creó un corporativismo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que ha legitimado prácticas de corrupción e impunidad dejando de lado la lucha por una educación pública centrada en la formación de las nuevas generaciones además de mantener al mínimo los presupuestos para mantener al inmenso SEM.

El giro neoliberal con sus profundas transformaciones económico-culturales han afectado el derecho a la educación. El 1992 el gobierno de Carlos Salinas de Gortari impulsó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica para desmontar el modelo nacional popular de la educación pública y permitir cambios curriculares a las demandas de los organismos internacionales que pretendían impulsar un modelo homogéneo favorable a la construcción de ciudadanías globales, al libre mercado, el consumo, la lógica del individuo sobre la comunidad y el desmantelamiento de lo público a favor de la administración privada de la salud y la educación.

La decisión de reformar la educación quedó organizada en tres elementos: “la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos -que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros” (Zorrilla. 2002. s/p). Los tres elementos de la reforma responden a los requerimientos del orden neoliberal: La descentralización pretendía “achicar” el estado con el argumento de otorgarles responsabilidad y autonomía a los estados de la federación en materia de educación, la reformulación de contenidos respondió a la necesidad de transformar los contenidos a la nueva ideología y la inclusión de participación social abrió la puerta a la participación de privados en la educación pública, en particular, la participación de una sociedad civil vinculada a la derecha y a los empresarios.

A partir de esa reforma, el profesorado entró en una lógica meritocrática, para mejorar su salario, debió tomar cursos superiores y especializaciones; la oferta privada de educación superior se incrementó exponencialmente³ y la educación religiosa en las escuelas privadas volvió a ser legal. La reforma que llevó a cabo en esa última década del siglo XX junto con los otros ejercicios privatizadores que llevó a cabo el gobierno de Salinas de Gortari agotó el discurso de “Justicia Social” que construyó por décadas el régimen revolucionario para inaugurar el discurso de la “modernización”, eufemismo para hablar del despojo de los bienes

³ A decir de Yazmin Cuevas (2015) “...entre 1990 y 2000 la educación superior privada creció 137%, de 2000 a 2010 se incrementó la oferta de estas instituciones en un 61 por ciento”

comunes y el inicio de un giro cultural en clave neoliberal que vinculó la posesión de derechos con paternalismo, alentó el consumo pero no subió los salarios y puso al centro del escenario político al empresariado como nuevo actor “civil” cuyas presiones para modificar la estructura de la escuela pública en México se han sostenido durante más de treinta años: por ejemplo, se intentó imponer cuotas de inscripción en la Universidad Nacional Autónoma de México en dos ocasiones, 1986 y 1999 que provocaron en ambos momentos movilizaciones estudiantiles para detener el proceso.

Esta breve revisión socio histórica muestra dos procesos sociales que coincidirán en el tiempo: el origen revolucionario popular del profesorado en México y la aspiración de una escuela laica, gratuita, obligatoria que se ha ido desdibujando con el paso del tiempo. Y, su opuesto, la mercantilización de la escuela en México; los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se adapta y ofrecen su apoyo acríticamente a los gobiernos de cualquier orientación ideológica para mantener su control de presupuestos y espacios laborales, los bajos salarios del profesorado, la crisis de las escuelas normales y el abandono de la formación rigurosa y actualizada, el mercado con su venta de proyectos educativos para las aulas auspiciados por las poderosas compañías de tecnología.

El giro cultural de las derechas y el fomento a la intervención de la iniciativa privada en la educación.

Es al inicio del siglo XXI, con las reformas hechas al Sistema Educativo que se observa en toda América Latina la tendencia al desmantelamiento de los derechos y su reconversión en mercancía, entre ellos el derecho a la educación.

Con la paulatina transformación del orden económico mundial hacia el neoliberalismo, fue cuestionada la rectoría del Estado en materia de educación. Los gobiernos mismos presionados por los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), argumentaron el elevado nivel de gasto público para sostener el sistema educativo, el pago a los docentes y a la burocracia que lo mantiene organizado. Los organismos internacionales impulsaron recomendaciones a favor del involucramiento de particulares y del capital privado en la educación pública.

Esto ha llevado a que, en muchos sectores sociales, como las clases medias y altas la educación se perciba como mercancía y el derecho quede invisibilizado y al desaparecer del centro de lo público se produce el desmantelamiento creando un nuevo *ethos* de lo público: El estado regula y garantiza sólo educación pública para quien no puede pagarla. La educación pública va dejando de ser un derecho y se convierte en una escuela pobre para los más pobres.

Detengámonos a explicar brevemente el fenómeno de la mercantilización de la educación. Desde la perspectiva neoliberal, la educación deja de ser un asunto público y se convierte en mercancía, las formas de vida social quedan entonces sometidas por el mercado y la educación como un proyecto nacional se debilita junto con la pedagogía que la sostiene (idea de ciudadanía, proyecto de moral cívica y proyecto civilizatorio común).

Franz Hinkelammert (2001) concibe lo mercantil como lo que relaciona las cosas con los sujetos, sobre la base de una racionalidad formal y no de una racionalidad material (contenido). Lo mercantil es ese intercambio abstracto de objetos útiles, con el que se busca ganar más con menos, maximizar la ganancia, a pesar de lo que ello signifique para la vida humana o el mundo natural.

La mercantilización es la apropiación capitalista de bienes materiales e inmateriales; el saber es uno de ellos, y por ello el interés en la privatización de los saberes, el llamado “capitalismo cognitivo”. Los saberes se convierten en mercancía o “capital cultural” para su venta, almacenamiento o acumulación. Crear y distribuir saberes e información es un gran mercado en estos días en que la IA es ya una parte importante de la economía como gestora de la distribución del conocimiento. El nuevo orden económico pretende apropiarse de los saberes al producir una regulación en los mercados donde se reproduzcan para el provecho de lo financiero y el control social. Por ello las más profundas transformaciones de lo educativo en México han repercutido en primer lugar en la educación superior pública, pues el conocimiento es puesto al servicio del capital privado y no de la sociedad.

Los procesos del mercado mundial han ido transformando la noción de escuela como lugar en donde los estudiantes han de asimilar las nuevas prácticas del mercado laboral y como lugar productor y almacenador del conocimiento-mercancía que permanentemente ha de ser evaluado según esta lógica. Los estudiantes pasan a ser clientes y la escuela queda como una mera proveedora de servicios. Esto influye en los cambios curriculares que se orientan por un pensamiento globalizador-mercantilizador que busca los máximos beneficios al menor costo. (Romo 2016: s/p)

Sin duda, una de las contradicciones para poner en marcha procesos de mercantilización educativa es que siempre se pide que se use dinero público. Los grupos que representan a empresarios mexicanos, como el Tink Tank mexicano, Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC) publicó en 1991 un informe llamado Educación Para Una Economía Competitiva en la que recomendaban que el gobierno descentralizara las escuelas y las pusiera a competir entre sí para que los padres de familia recibieran un *boucher educativo*, que sería financiado con dinero público y con él pudieran pagar los servicios de una escuela pública de su preferencia pero que estaría administrada por entes privados que, además, recibirían las ganancias. Esta propuesta no prosperó, pero el empresariado no ha dejado de intervenir en la vida de las escuelas y en la política educativa. Sin duda, su momento estelar llegó durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, militante del Partido Revolucionario Institucional que pactó con Mexicanos Primero y otras organizaciones del empresariado mexicano encubiertas bajo en nombre de asociaciones ciudadanas, para llevar a cabo una reforma constitucional que permitiera que la escuela pública en México fuera dirigida a partir de orientaciones coordinadas por varios Tink Tanks, esta reforma conocida como “La Reforma de Peña” o “La Reforma laboral, no educativa” puede resumirse así:

La reforma de 2013 promovió un enfoque neoliberal basado en competencias, en la calidad con equidad educativa y en evaluación docente como mecanismo de control. Su objetivo principal fue recuperar la rectoría del Estado sobre la educación, limitando la influencia del sindicato magisterial. (López Coronel 2025: p 2)

Esta reforma fue el resultado de la convergencia de una elite autonombrada “ciudadana” conformada por el empresariado, intelectuales de derecha de instituciones públicas y privadas, funcionarios públicos de organismos autónomos, periodistas y expertos en educación. Todos ellos agrupados en la Coalición Ciudadana para la Educación y apoyada por el empresariado nacional y la OCDE. Esta élite, denominada por Jarquin (2021) como la “Nueva Derecha” que se auto percibía como hegemónica, trabajó por casi dos décadas contra la figura del magisterio popular al proponer que su permanencia en el empleo fuese por medio de un servicio civil de carrera que permitiera su profesionalización a favor de la calidad de la educación. El término de calidad es vinculado a la producción de mercancías, no de saberes ni

de formación humana. La Coalición trabajó presionando al gobierno de Peña Nieto para que desarmara el añejo acuerdo corporativo entre la Secretaría Educación Pública y el SNTE a favor de una perspectiva ideológica de esta nueva derecha frente a la educación que les permitiera intervenir en el diseño del curriculum, la formación docente, el negocio de los libros de texto y la administración pública de escuelas y docentes.

Finalmente, esta reforma fue derogada en 2019 cuando Andrés Manuel López Obrador llega a la presidencia en diciembre de 2018 y se sustituyó por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), nombrada así como un gesto de vínculo histórico al modelo revolucionario; un modelo que, según los documentos de la SEP, es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario que busca formar a las y los estudiantes con una visión integral del mundo social. Pretende equidad, excelencia y mejora continua en la educación, para lo cual pone al centro el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes. Este modelo educativo a diferencia del promovido por la nueva derecha en 2013 fue elaborado por personas especialistas en pedagogía, pertenecientes a universidades públicas con vasta experiencia en formación docente y en diseño curricular. Nos referimos a una comunidad académica muy distinta a la que acompañaba a la Coalición Ciudadana para la Educación; con simpatías por la izquierda, vinculadas al profesorado de educación básica y con trayectorias escolares construidas en escuelas públicas. Este modelo quiere impulsar a la escuela como un centro para el aprendizaje comunitario, desarrollar el pensamiento crítico para la transformación social por medio de sus cuatro campos formativos. El Plan de Estudios empezó a aplicarse en las escuelas de todo el país en 2022. Provocando la reacción de los opositores.

A partir de la publicación del marco curricular y del plan de estudios, empezó la andanada de críticas de la derecha contra este modelo. En particular del empresario de medios de comunicación, entre otros negocios, Ricardo Salinas Pliego quien al día de hoy se perfila como uno de los opositores más mediáticos y ruidosos al estilo de Donald Trump para disputar la presidencia de la república en 2030.

La disputa por el poder y la disputa por el sentido común bajo la dirección de los magnates.

A partir de la nueva correlación de fuerzas y el cierre de organismos autónomos creados durante los gobiernos de la transición debilitó a los grupos de derecha involucrados en asuntos educativos y electorales. Perdieron instituciones, salarios, privilegios e influencia. Hoy en día se han replegado mientras intentan reorganizarse vía un nuevo partido político y, de esta manera, el sujeto que se autodesigna como el líder de la oposición es Ricardo Salinas Pliego. Dueño de TV Azteca que incluye varios canales de televisión a nivel nacional, tiendas de electrodomésticos con ventas a crédito y escuelas. El empresario es dueño de dos escuelas de élite y sostiene escuelas secundarias y bachilleratos para juventudes de bajos recursos.

A partir de la pandemia por COVID 19, Salinas Pliego empezó a obtener notabilidad en redes sociales por sus críticas a las políticas de cuarentena del gobierno federal y de la mayor parte del mundo calificándolas de debilidad y de exageración ante toda la evidencia científica de su enorme riesgo, mientras hacía gala de que su personal seguía trasladándose a sus puestos de trabajo en medio de una epidemia que aún no tenía tratamiento.

A partir de la aprobación del nuevo modelo educativo para educación básica, su presencia en redes creció, así como también la agresividad y la falta de civilidad en sus opiniones contra la política educativa y las personas responsables de llevarlas a cabo.

Paralelamente, la intelectualidad de derecha y el sector empresarial iniciaron una crítica bien armada en los medios de comunicación usando el método “nado sincronizado”⁴ contra el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Al principio acusaron a la NEM de ser educación “comunista” por el enfoque y por los autores en los que se sustenta; Sousa Santos, Segato, Dusell, Zavaleta, Terigi, Puiggrós, Díaz Barriga entre otras personas intelectuales de izquierda.⁵ Posteriormente, elaboraron argumentos racionales y fundamentados en la lógica del capital humano para atacar a la NEM. El Consejo Coordinador Empresarial (CCE) y la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) se manifestaron en contra por el riesgo de que un plan de estudios orientado a la comunidad y por campos formativos en vez de asignaturas provocaría que México perdiera competitividad

⁴ En referencia a la perfecta coordinación que realiza la derecha en colocar una idea en todos los medios de comunicación; redes, pensar, televisión, radio en contra de las políticas del gobierno para construir consenso de la población.

⁵ Una anécdota que ejemplifica la radical oposición al marco curricular de la NEM: Quien escribe estaba escuchando un entonces prestigioso noticiero cuando se presentó ese documento y, entonces, un experto en educación de uno de los grupos empresariales de la sociedad civil exclamó ante los micrófonos de la periodista Carmen Aristegui “¡Quieren enseñar epistemologías del Sur, Carmen, del Sur! ¡Dicen que el sur tiene epistemología!”

para la lógica de inversiones. Señalaron los riesgos de educar personas incompetentes ante el mercado laboral tecnificado, la pérdida de calidad educativa, la desconexión con la lógica del mercado global y que la lógica comunitaria devaluara la lógica del esfuerzo individual y el mérito. Otras críticas elaboradas desde la perspectiva de la disputa ideológica fueron; la falta de rigor científico, el sesgo ideológico anticapitalista, la presentación del empresariado como opresor o neoliberal, que los libros de texto gratuitos incluyeran el estudio de movimientos armados en México y América Latina, relataran el fraude electoral de 2006 o los contenidos de educación sexual que construyen una “ideología de género”. A todo esto, le han llamado adoctrinamiento. Estos grupos llevaron estas objeciones a los tribunales sin éxito.

Una vez que en septiembre de 2022 inició el ciclo escolar a nivel básico, la derecha empresarial puso su atención en criticar otros asuntos de la vida pública y fue Salinas Pliego quién se ha mantenido en la crítica permanente a la NEM. Este empresario hace permanentes críticas en tono ofensivo contra los funcionarios de la SEP responsables de la operación del plan de estudios y los libros de texto gratuitos, mismas que se han intensificado a partir de la publicación de sus deudas por impuestos al fisco mexicano. Un empresario que siempre estuvo cercano al poder y validando a los gobiernos del PRI y el PAN, recibiendo favores, de pronto inició un *rebranding*⁶, siguiendo la línea parecida en el discurso a Javier Milei y empezó a construir un perfil de líder “Libertario” anti-estado y pro capitalista.

A partir de esa nueva imagen, el empresario se ha sostenido en redes sociales como un fiero opositor de una perspectiva progresista de gobierno y vida pública. En su página de X se presenta así: “El Estado no es la solución, es el problema | No se dejen amedrentar por los parásitos del Estado, lo único que quieren es perpetuarse en el poder.”⁷

Desde hace dos décadas, el empresario creó Fundación Azteca y uno de sus proyectos ha sido la creación de escuelas a nivel secundaria y bachillerato para estudiantes de escasos recursos, primero en la Ciudad de México y ahora en nueve estados de la República: Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Tlaxcala y Yucatán. Este modelo educativo privado en algunos planteles, mixto en otros ofrece educación a bajo costo para niñas y niños que pasan un examen de conocimientos que les califica de sobresalientes. Una persona que prestó sus servicios como docente hasta el 2024 en esta escuela a nivel secundaria con la que se entabló conversación informal para obtener información opina que “la cantidad de actividades

⁶ Palabra del inglés que refiere al cambio de marca o de imagen según la lógica mercadotécnica.

⁷ Tomado de : <https://x.com/RicardoBSalinas>

que nos obligan a realizar y el poco salario hacen que muchas personas renunciemos a este trabajo”.

Asimismo, ha fundado una escuela privada de élite, Humanitree School que, según la información disponible en su página web, se enfoca en la innovación tecnológica y en impulsar el desarrollo personalizado de cada estudiante. Fundado en 2010 se ubica en una de las zonas más ricas de la Ciudad de México, las Lomas de Chapultepec. La escuela ofrece niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; la educación es bilingüe (inglés/español), los grupos reducidos y uso permanente de alta tecnología. A decir de su página web, su modelo educativo está basado en “Deeper Learning” y uso intensivo de tecnología (obteniendo el Apple Distinguished School), enfocado en la libertad y responsabilidad del estudiante.”⁸ Al charlar de manera informal con una persona con actividad administrativa en otra escuela privada en las Lomas de Chapultepec nos dijo “Nosotros no podemos competir con esta escuela, sus colegiaturas son más caras y los salarios más altos de lo que pagan en mi institución”. Llama la atención que las escuelas de la Fundación Azteca no pertenecen al Grupo Salinas. La primera escuela que está en la Ciudad de México es privada y trabaja en alianza con Grupo ICEL⁹ que es quien presta instalaciones, contrata a los docentes y administrativos. Fundación Azteca se encarga de otorgar materiales; libros IPads, equipar laboratorios y talleres equipados, comprar proyectores, cámaras, computadoras, etcétera. Las escuelas adscritas a esta Fundación en otras partes del país son escuelas públicas que, por medio de un convenio de colaboración, equipan las escuelas con lo ya mencionado. La escuela de élite es un negocio del grupo empresarial y las escuelas para estudiantes de escasos recursos están apoyadas por los gobiernos de los estados o en coordinación con empresas educativas de bajo costo, dirigidas a personas de clase trabajadora

También ha invertido en la creación de un modelo de educación superior, la Universidad de la Libertad, fundada en 2023 en la Ciudad de México. Ofrece una licenciatura en Innovación y Negocios y una especialidad en la misma área. Según su página Web: “La UL nació con una combinación única de Innovación y pedagogía imposible de replicar por universidades tradicionales. Una visión filosófica clara basada en el liberalismo económico y social.” De la misma manera, invita a sus posibles estudiantes a inscribirse con estos

⁸ <https://www.humanitree.edu.mx/>

⁹ Esta empresa educativa que se ha expandido en la Ciudad de México, ofrece educación abajo costo para grupos de escasos recursos.

argumentos: “¿Por qué elegir la Formación Profesional UL? La UL fue diseñada para convertirse en la mejor escuela de emprendimiento de América Latina. Entrar a nuestra comunidad hoy es como haber invertido en Amazon en 1997 o Bitcoin en 2009: una oportunidad para estar en la vanguardia del cambio y el crecimiento profesional”¹⁰

Esta Universidad ha fundado la cátedra Letras Libres¹¹, para dar albergue a intelectuales que trabajaron para el anterior régimen como Enrique Krauze para construir un sostén académico que valide teóricamente el modelo libertario y que ofrezca solemnidad intelectual a su espacio educativo.

Sin duda, Salinas Pliego no solo es un empresario que invierte en la fundación de escuelas para su cartera de inversiones como muchos otros en el mundo. Su interés responde a lo que la derecha llama “dar la batalla cultural” contra el Progresismo al impulsar en las redes sociales a un personaje que es su alter ego; “El Tío Richie” que se mantiene permanentemente activo comunicando ideas de manera simple que elogian la propiedad privada sobre los recursos públicos, la cultura del esfuerzo empresarial, haciendo burla de los gobernantes, alimentando una cultura anti gobierno, elogiando la superioridad de las personas ricas, mostrando sus posesiones materiales, dando puntos de vista que valoran la cultura patriarcal hipermasculina que se burla del físico de las mujeres. Todo esto, vertido en un lenguaje popular y soez fácilmente asimilable y reproducible para ir fortaleciendo una cultura de derecha o cultura libertaria. Esta cuidadosa puesta en escena no es inocente ni responde únicamente a un culto a la personalidad que halague a un empresario poderoso, es un proyecto internacional vinculado a la red internacional Atlas Network, organización que integra tink tanks globales. Creada en 1981 a partir de los postulados de Frederik Hayek para sostener una cultura liberal contra las socialdemocracias y el socialismo. En su visión manifiesta “Atlas Network’s vision is of a free, prosperous, and peaceful world where the principles of individual liberty, property rights, limited government, and free markets are secured by the rule of law.”¹². Según el análisis de Jarquín y Díez, esta red:

¹⁰ <https://www.ulibertad.edu.mx/es/licenciatura/#porque-ul>

¹¹ Letras Libres es una Revista que tuvo impacto por su cercanía al poder durante los sexenios de Salinas de Gortari a Enrique Peña Nieto. Heredera de la Revista Vuelta, Fundada por Octavio Paz, esta revista integra a un grupo de intelectuales siempre vinculados a la casa presidencial. Durante treinta años recibieron dinero y privilegios para sostener esta empresa intelectual.

¹² “La visión de Atlas Network es la de un mundo libre, próspero y pacífico, donde los principios de libertad individual, derechos de propiedad, gobiernos acotados y libre mercado sean garantizados por un estado de derecho” Traducción propia. <https://www.atlasnetwork.org/our-mission>.

Como parte de su política de alianzas para el siglo XXI, Atlas ha generado importantes vínculos con la derecha y la extrema derecha a nivel regional y global, con lo cual pretenden que el neoliberalismo recupere la hegemonía y vuelva a conquistar los gobiernos que perdió por la ola de victorias electorales de la izquierda registradas en los últimos años. Dentro de estos grupos se encuentran la fundación FAES del expresidente José María Aznar en España, la Fundación Internacional para la Libertad, presidida por el escritor Mario Vargas Llosa, la Fundación Pensar del expresidente Mauricio Macri o la fundación Ecuador Libre del también expresidente Guillermo Lasso (Jarquín y Díez. 2024: p 18)

Y por ello Salinas pliego, es pieza clave para la constitución de una ecología de la nueva derecha de carácter libertario en México, su sobrino Roberto Salinas dirige la sección de América Latina y el empresario es parte de Atlas Network a través de su empresa social Caminos de la Libertad. A decir de Mauro Jarquín¹³, Salinas Pliego es una pieza importante para la construcción de un proyecto político y cultural que pretende organizar a la sociedad favoreciendo al mercado. A esta Red le interesa construir una nueva derecha que pueda tener una capacidad colonizadora que desmonte las estructuras públicas de la vida social y para ello, es que se financian diversas organizaciones civiles denominadas ciudadanas con clara vocación empresarial que se involucran en la discusión sobre el sistema educativo, crean y administran escuelas privadas ofertando "excelencia educativa" y valores gerenciales, ideas que se conectan con la noción de buena educación en contraposición a la educación pública y con esto, se favorece un sentido común a favor de la privatización y la intervención de los privados sobre la educación pública y sus programas. Este fenómeno y sus estrategias tienen un alcance internacional. Lo que argumenta Salinas Pliego también lo argumentan otros empresarios vinculados a Atlas Network en otros países de América Latina y España. Por ahora, la deuda acumulada por impuestos y su negativa a pagar ha afectado la imagen de Salinas Pliego y detenido su influencia como figura pública y política, sin embargo, la estructura internacional que lo sostiene aún puede apostar por él y reactivar sus estrategias de intervención.

Estamos frente a un cambio de época en que la escuela pública está en una abierta disputa entre el estado y la estructura empresarial global. La educación escolar estuvo por dos siglos vinculada al estado de manera orgánica como una parte fundamental de su misión

¹³ Comunicación personal. Agosto 2024.

civilizadora e integradora por su capacidad para organizar conocimientos y transmitirlos, reproducir ideología, por su función socializadora, por ser el espacio de moral pública y objetivos comunes (Durkheim. 2006). Por todo esto es por lo que la estructura empresarial global organizada ya como nueva derecha libertaria, pretende su colonización y control y mientras esperan el momento adecuado, van creando escuelas privadas para los más ricos y fundaciones educativas para los más pobres por todo el mundo.

Conclusiones

Al día de hoy la escuela pública mexicana se mira sólidamente afianzada al estado mexicano. Esta escuela, producto de una revolución, tiene un origen popular y una historia de más de un siglo; ha sido estudiada a profundidad en todo lo que la integra por académicas y académicos con sólida trayectoria: su curriculum (De Alba, Gallardo, Díaz Barriga), su historia (Gonzalbo, Staples, Vázquez, Aguirre Lora), su vida cotidiana, su “ser escuela” (Rockwell, Civera) su profesorado (Cuevas, Inclán), su politicidad (Gómez Sollano, Coll) entre otros elementos que la constituyen. Al estar tan presente en la vida intelectual del país ha construido una potente conciencia sobre su valor social entre la ciudadanía, Por otra parte, la presencia de más de un millón de profesores en cada rincón del país que pertenecen al nivel de educación básica construyen en las aulas un tipo de “conciencia social” de los pueblos y su acción política, vía los sindicatos (SNTE y CNTE) con sus diferencias ideológicas y de relación frente al poder también genera una fuerza política indiscutible. Sin embargo, como hemos querido explicar en este artículo, el rápido ordenamiento de una nueva derecha cuyas características favorecen una cultura antiintelectual, patriarcal, racista, con desprecio hacia lo popular y antidemocrática ponen el riesgo los derechos ganados por los pueblos y la educación es uno de ellos. Los avances de grupos como Atlas Network a partir de su diseño de personajes anti-establishment y su robo del lenguaje combativo de las izquierdas (Usando términos como resistencia, transformación, lucha histórica, etcétera) están dando forma a la imagen del libertario: empresario, rico, varón, con lenguaje agresivo, sin formación intelectual sólida. Estos personajes impostados tienen detrás una maquinaria ideológica y económica poderosa que está avanzando de manera rápida y efectiva en el mundo a partir de la dispersión

de ideas que hacen sentido a grupos sociales despojados de certidumbre, bienestar y sin estructuras para la organización comunitaria.

Por otra parte, es importante apuntar que la escuela pública mexicana, a pesar de sus logros, desde hace muchas décadas es una escuela empobrecida en varios niveles; es pobre en su mantenimiento, carente de servicios como agua, luz, internet, bibliotecas. Pobre en el trato hacia el profesorado que tiene un salario insuficiente, se ha abandonado su formación y el sindicalismo privilegia el activismo sobre la docencia y las autoridades a nivel federal y estatal son designadas bajo la lógica de pago de cuotas partidistas de modo que no tienen conocimiento de la problemática educativa ni pedagógica. Por otra parte, los medios de comunicación muestran parodias de una escuela pública y un profesorado que merece burla y escarnio. Además, la sociedad neoliberal construyó un modelo de padres y madres de familia que se ven a sí mismos como clientes y no como ciudadanos de tal manera que su trato con la escuela imita las demandas que se hace a una tienda por un mal servicio y rompe con la lógica comunitaria que cada escuela necesita para funcionar plenamente.

Pese a todo lo anterior, la escuela pública en México por ahora se mantiene dentro del orden estatal y sostenida por políticas educativas orientadas a la redistribución de recursos, derechos, acceso al conocimiento para todas y todos. Sin embargo, la bien orquestada estrategia de la derecha internacional, junto con los vertiginosos cambios en el orden internacional permiten percibir un espíritu del tiempo lleno de desconcierto, inseguridad y pérdida de horizonte intelectual (ignorancia activa) que alimenta la antipolítica y que junto con las acciones intervencionistas de los Estados Unidos, pueden cambiar el rumbo de México y su sistema educativo.

Referencias

CIDAC. (1991). *Educación para una economía competitiva*. Editorial Diana. México 1991.

México (1934). Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo tres constitucional. Disponible en:
<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>. Consultado el 1 de marzo de 2026.

Cuevas-Cajiga, Yazmín. (2015). “La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio”, en *Revista*

- Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM IISUE/ Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 46-66, Consultado el 18 de marzo de 2026. En: <https://ries.universia.net/article/view/1115/institucion-superior-privadamexico-representaciones-sociales-estudiantes-privilegio-prestigio>. Consultada el 1 de marzo de 2026
- Díaz Barriga, Ángel. (2021). “Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación” En: *RMIE* 2021, vol.26, n.89 pp.533-560. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&nrm=iso. Consultada el 1 de marzo de 2026
- Durkheim, Émile. (2006). *Educación y Sociología*. Colofón. México. 2006
- Hinkelammert, Franz. (2001). *El nihilismo al desnudo: los tiempos de la globalización*, LOM. Chile, 2001.
- López Coronel, Luis D. (2025). “Comparación entre las reformas educativas en México de 2013 y 2019: Diferencias e ideología” en Márquez Lorenzo Emmanuel *et al: La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica*. Astra Ediciones Jalisco, México. Consultado el 10 de febrero de 2026 en: <https://astraeditorialshop.com/wp-content/uploads/2025/10/La-Educacion-en-Mexico.-Perspectivas-Diacronica-y-Sincronica.pdf>
- Jarquín-Ramírez, Mauro; y Díez-Gutiérrez, Enrique. (2024). “Nuevas derechas y disputas políticas del derecho a la educación: Atlas Network y la privatización educativa en América Latina” En: *Revista Tramas y Redes*, núm. 6, 2024, junio, pp. 67-83 Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Argentina.
- Jarquín-Ramírez. (2021). *La Pedagogía del Capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. FOCA/Akal. México
- Jarquín-Ramírez. (2025). “Los libertarios avanzan en México” en *La Jornada* 22 de marzo.
- Ornelas, Carlos. (2014). *El Sistema Educativo Mexicano*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Reyna, Jaime. (2023). Reinventaciones marxistas latinoamericanas: de lo barroco a lo nacional-popular. *Política Y Cultura*, (60), 37–57.
- Rockwell, Elsie. (2007). *Hacer Escuela, Hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. CIESAS. México.
- Romo, Marlene. (2016). “Mercantilización de la Educación” en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- México SEP. La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/> 2023.

Zorrilla, Margarita. (2002). “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas” en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 . Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html> Consultado el 18 de marzo de 2026.

Submetido em abril de 2026
Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Marlene Romo Ramos

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-México)
Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: marleneromo@filos.unam.mx

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8922038783633275>

E-mail: <https://orcid.org/0009-0005-6013-2675>

RELACIONES PÚBLICO/PRIVADO Y EDUCACIÓN GRATUITA DE GESTIÓN PRIVADA EN URUGUAY (2020-2024)

Pablo Martinis
Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

RESUMEN

El presente artículo aborda el desarrollo de la modalidad de “donaciones especiales” en Uruguay en el período 2020 - 2024. A través del mismo se pretende dar continuidad a trabajos anteriores (Martinis 2021a, 2021b y 2023) en los que hemos analizado la emergencia de la autodenominada *educación gratuita de gestión privada*, durante el desarrollo de gobiernos progresistas en Uruguay (2010 - 2019). Nuestro trabajo de investigación ha llamado la atención acerca de cómo estas experiencias educativas, financiadas fundamentalmente a través de donaciones de empresas privadas y exoneraciones fiscales, resultaron claves para disputar la centralidad de la educación pública en el país. El presente texto, utilizando una metodología vinculada a la etnografía de redes y al análisis documental actualiza el trabajo de investigación mencionado, muestra la evolución de los montos involucrados en las donaciones e identifica al principal destinatario de los recursos. Por otra parte, propone un acercamiento a la construcción de una red de gobernanza que sostiene el proceso de las donaciones, a la vez que avanza algunas formas de caracterización de los modos en que la promoción de instituciones gratuitas de gestión privada en contextos de pobreza urbana disputa algunos componentes centrales del carácter público de la educación.

Palabras clave: Educación gratuita de gestión privada; Relaciones público/privado en educación; Políticas educativas; Uruguay

PUBLIC-PRIVATE RELATIONS AND PRIVATELY MANAGED FREE EDUCATION IN URUGUAY (2020–2024)

ABSTRACT

This article addresses the development of the “special donations” modality in Uruguay during the period 2020–2024. It seeks to continue earlier work (Martinis 2021a, 2021b and 2023) in which we analyzed the emergence of the self-described free privately managed education sector during the tenure of progressive governments in Uruguay (2010–2019). Our research has drawn attention to how these educational initiatives—funded primarily through donations from private companies and tax exemptions—became key to contesting the centrality of public education in the country. Using a methodology linked to network ethnography and document analysis, this text updates the aforementioned research, shows the evolution of the amounts involved in the donations, and identifies the principal recipient of the funds. It also proposes an approach to the construction of a governance network that sustains the donation process, while offering preliminary characterizations of how the promotion of free privately

managed institutions in contexts of urban poverty challenges some core aspects of the public nature of education.

Keywords: Privately managed free education; Public–private relations in education; Educational policy; Uruguay

RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS E EDUCAÇÃO GRATUITA DE GESTÃO PRIVADA NO URUGUAI (2020–2024)

RESUMO

O presente artigo aborda o desenvolvimento da modalidade de “doações especiais” no Uruguai no período 2020–2024. Por meio dele pretende-se dar continuidade a trabalhos anteriores (Martinis 2021a, 2021b e 2023) nos quais analisamos o surgimento da autodenominada educação gratuita de gestão privada durante a gestão de governos progressistas no Uruguai (2010–2019). Nossa pesquisa chamou a atenção para o fato de que essas experiências educativas — financiadas fundamentalmente por doações de empresas privadas e por isenções fiscais — foram decisivas para disputar a centralidade da educação pública no país. O presente texto, utilizando uma metodologia vinculada à etnografia de redes e à análise documental, atualiza o trabalho de pesquisa mencionado, mostra a evolução dos montantes envolvidos nas doações e identifica o principal destinatário dos recursos. Além disso, propõe uma aproximação à construção de uma rede de governança que sustenta o processo das doações, ao mesmo tempo em que avança algumas formas de caracterização dos modos pelos quais a promoção de instituições gratuitas de gestão privada em contextos de pobreza urbana disputa alguns componentes centrais do caráter público da educação.

Palavras-chave: Educação gratuita de gestão privada; Relações público-privadas na educação; Política educacional; Uruguai

Introducción

El presente artículo forma parte de avances de investigación acerca de las relaciones entre público y privado en la educación uruguaya realizados en el marco del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay.

En el mismo se busca dar continuidad, abarcando el período 2020 - 2024, a estudios previos acerca del desarrollo de la modalidad de donaciones especiales en Uruguay entre los años 2010 y 2019.

El texto se organiza en cinco apartados. En el primero se da cuenta brevemente del enfoque teórico metodológico que sustenta el trabajo y se mencionan los principales ejes de estudio en el período 2010 - 2019. En el segundo se da cuenta del desarrollo de la modalidad de donaciones especiales en el período 2020 - 2024. En el tercero se da cuenta de la expansión

de la Fundación Impulso hacia la enseñanza primaria y se identifican sus principales donantes en el período. En el cuarto, se da cuenta de la construcción de una red económico - política para el sostenimiento de Impulso. En el quinto, se plantean tres líneas de reflexión final como apertura hacia nuevas investigaciones sobre el campo problemático definido

1. Enfoque teórico - metodológico y principales ejes de los estudios acerca del período 2010 - 2019.

En trabajos anteriores (Martinis 2021a, 2021b y 2023) hemos analizado la emergencia de la autodenominada *educación gratuita de gestión privada* durante el desarrollo de gobiernos progresistas en Uruguay (2010 - 2019). Nuestro trabajo de investigación ha llamado la atención acerca de como estas experiencias educativas, financiadas fundamentalmente a través de donaciones de empresas privadas y exoneraciones fiscales, resultaron claves para disputar la centralidad de la educación pública en el país.

Particularmente, nos detuvimos en el análisis del caso de la Fundación Impulso, entidad que ocupaba un lugar central dentro del tipo de instituciones mencionadas, tanto por el volumen de recursos que percibía a través de donaciones, como de la fuerte promoción mediática que su labor recibía en el marco de las disputas existentes en el país por la redefinición del carácter público de la educación (Martinis, 2022). El presente texto pretende dar continuidad a la mencionada línea de análisis, ampliando el análisis hacia el período 2020 - 2024.

Nuestro trabajo se ubica en un marco de estudios sobre educación ocupados en analizar las relaciones entre público y privado en las políticas educativas del siglo XXI. El campo problemático que se define está surcado por diversas formas de relacionamiento entre lo público y lo privado que abarcan, entre otros, aspectos que van desde lo estrictamente pedagógico, pasando por la gestión e incluyendo temáticas de financiamiento educativo.

Entendemos la relación como procesos de hibridación, tomando como metáfora la caracterización realizada por García Canclini en su análisis de las culturas latinoamericanas. Como planteó el autor en la Introducción a la reedición en 2001 de su obra publicada por primera vez en 1990:

Entiendo por hibridación los procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para formar nuevas estrategias, objetos y prácticas. A su vez, cabe aclarar que las estructuras

llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo que no pueden ser consideradas fuentes puras (García Canclini, 2001: 14).

El desarrollo de un sistema educativo moderno en Uruguay en el último tercio del siglo XIX remitió a una fuerte centralidad de lo estatal, entendido como espacio de despliegue de lo público¹. Este espacio se distinguía claramente del privado, ocupado fundamentalmente por instituciones religiosas, subordinadas al control estatal. Esta centralidad de lo estatal/público constituyó una posición hegemónica en la educación uruguaya, la cual fue fuertemente expandida por las políticas públicas desarrolladas en la primera mitad del siglo XX.

Tomar como metáfora la idea de hibridación de García Canclini, nos permite hacer referencia a procesos sociales y educativos en los cuales la distinción neta entre público y privado va dando paso a formas de afectación que ya no permiten delimitar tan claramente. En el caso uruguayo, se trata de un fenómeno propio de las primeras décadas del siglo XXI, aunque sus antecedentes a nivel global pueden ubicarse a partir de la deriva conservadora generada en la década de los años 80 del siglo XX a partir de los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y de Margaret Thatcher en Reino Unido.

Resulta importante señalar que nuestra adopción de la categoría hibridación para pensar las relaciones entre público y privado no remite a una noción de *mutuas influencias*, sino más bien al establecimiento de un ámbito de disputa por el sentido público de la educación. Esta disputa tiene mucho que ver con esfuerzos sostenidos por sectores neoconservadores y ultraliberales por expandir lógicas propias del ámbito privado al conjunto del espacio público, incluida la educación. La consigna que bien podría definir a este esfuerzo es la de “soluciones privadas a problemas públicos”², sostenida sobre la base de incorporar la lógica de mercado en el funcionamiento del aparato estatal.

Un aporte sustantivo a la investigación educativa que intenta abordar el campo problemático al que nos referimos en el presente texto está constituido por las categorías de privatización endógena y privatización exógena (Ball e Youdell, 2008). La primera de las formas mencionadas remite a la incorporación en lo público de formas de concebir y hacer propias de la órbita privada, a los efectos de lograr mayor eficiencia al asumir las

¹ En sus estudios acerca de la historia de la educación argentina, Adriana Puiggrós generó la categoría de Sistema de instrucción público centralizado y estatal (SIPCE) para caracterizar al sistema educativo moderno de su país (Puiggrós, 1990). Entendemos que esta conceptualización es también válida para el caso uruguayo.

² Así se denominó un libro programático de la Fundación Libertad y Desarrollo de Chile (Larroulet, 1991).

características esenciales de una empresa. La segunda tiene que ver con abrir a la educación pública a la participación directa del sector privado.

La incorporación de ambas categorías ha sido de relevancia para el desarrollo de un ámbito de construcción teórica y de indagación empírica sobre las relaciones público - privado a nivel global. En el caso específico del cono sur de América Latina, la producción sobre el tema en los últimos 20 años ha sido profusa. Sin ánimo de exhaustividad, podemos destacar a modo indicativo los trabajos de Peroni (Peroni y Lima, 2025), Adriaio (Adriaio, Borghi, Bertagna, 2025) Feldfeber (2024), Sánchez, Rodríguez y López (2022), Bellei (2016).

Hibridación, siguiendo los resultados de la investigación educativa de las última décadas, da cuenta de la producción de lo que podría denominarse una *zona gris* en la que las formas tradicionales de concebir lo público se ven subvertidas por la introducción de diversas conceptualizaciones y prácticas vinculadas a la esfera privada empresarial. Esto es precisamente lo que define la disputa por el carácter público de la educación: diferentes formas de intervenir desde lo privado en lo público que bregan por legitimar formas alternativas de construcción de este espacio. Dicho en otros términos, se trata de un trabajo sistemático por ensanchar los límites de lo público a través de la incorporación en su ámbitos de formas de pensar y hacer tomadas del mundo empresarial. En este marco, la filantropía estratégica, o filantropía 3.0 (Ball, 2020) ocupa un lugar clave en tanto direccionamiento de fondos originados en grandes empresas privadas con el objetivo de orientar las formas de concepción y desarrollo de la educación que reciben amplios sectores sociales.

Nuestro trabajo de investigación nos ha permitido apreciar que la disputa por el carácter público de la educación se expresa en los modos de concebir algunos núcleos identitarios claves desde los que se construyen sentidos pedagógicos. Los recursos económicos diseccionados desde empresas que ocupan un lugar destacado en el entramado del capitalismo contemporáneo buscan incidir en las formas en que esos núcleos son definidos. De este modo, intervienen directamente en la construcción de sentidos educativos. En este sentido, resulta clave comprender que:

Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significativo, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el hábitos que se pretende inculcar (Puiggrós, 1990: 30).

Siguiendo el planteo de Puiggrós, es posible apreciar la relevancia de prestar atención a las formas peculiares de concebir a los diversos componentes de las prácticas educativas

generadas al influjo de la filantropía estratégica. En principio, las mismas afectan las formas tradicionales de constitución del sujeto pedagógico típicas de la educación pública latinoamericana, tendiendo a concebirlo desde la centralidad de su relación con el mercado.

En este sentido, algunas de las intervenciones sobre las formas de construcción de sentidos educativos a los que nos referimos se refieren a los siguientes núcleos:

- A. Las formas de concebir a los sujetos de la acción educativa y sus interrelaciones (estudiantes, docentes, familias).
- B. Los procesos de construcción del currículum, a través de la introducción de remozadas teorías de las competencias y de la incorporación de la educación socioemocional.
- C. La reivindicación de formas de gestión específicas, a través del ensalzamiento de las propias del ámbito privado y de la difusión de la idea de la educación como empresa.
- D. Las disputas por el financiamiento estatal y la generación de modalidades de inversión educativa de la mano de las “empresas sociales” y la nueva filantropía.
- E. Los debates acerca de las modalidades educativas, en el en el marco de un modo de producción que se redefine desde el “capitalismo de plataformas”.

Si bien el listado no pretende ser exhaustivo, entendemos que abordar estos núcleos permite apreciar más claramente el carácter de las disputas en proceso. De las diversas líneas de análisis que es posible desarrollar a los efectos de profundizar en la temática, nuestro trabajo de investigación ha optado por prestar particular interés a las formas de financiamiento de experiencias educativas de gestión privada, las cuales a través de su carácter gratuito, pretenden erigirse como alternativas a la educación estatal en territorios surcados por la pobreza urbana.

Nuestra línea de investigación ha prestado particular interés a como a través de la construcción de redes de gobernanza (Martinis, 2023) específicas se hace posible que un conjunto de importantes empresas privadas consigan determinar el destino de una porción del financiamiento estatal a la educación. Esto, como hemos planteado, se da en el marco de la

modalidad de donaciones especiales³ generada en Uruguay a través de la reforma tributaria de 2007⁴, la cual permite que empresas privadas que realizan donaciones a proyectos educativos gocen de una devolución de aproximadamente el 20% de lo donado a través de diversas modalidades de renuncia fiscal.

En las próximas líneas pretendemos dar continuidad a trabajos previos de investigación que han puesto énfasis en el desarrollo de esta modalidad de donaciones en Uruguay entre 2010 y 2019, colocando especial énfasis en la principal institución receptora de estas donaciones en el ámbito de la educación primaria y media, la Fundación Impulso. El análisis abarcará el período 2020 - 2024, caracterizado por el acceso al gobierno de una coalición de partidos con fuerte incidencia de la derecha política bajo la presidencia de Luis Lacalle Pou.

Del mismo modo que en ocasiones anteriores, hemos optado por una estrategia metodológica basada en la etnografía de redes (Howard, 2002) y el análisis documental. En primera instancia se trabajó sobre informes oficiales del Ministerio de Economía y Finanzas⁵ de Uruguay que muestran los fondos recibidos por las instituciones educativas en cada año, dando cuenta de los montos aportados por cada una de las empresas donantes. Luego hemos recurrido al análisis de documentos institucionales, tanto de donantes como de instituciones educativas, a la vez que incorporamos información tomada de sus páginas webs y de medios de prensa locales. También hemos recurrido a un aplicación de inteligencia artificial (chatbot.app) a los efectos de la búsqueda y sistematización de información específicamente sobre el caso de la empresa Mercado Libre.

2. Continuidad de la modalidad de donaciones especiales. Su caracterización en el período 2020 - 2024.

Según lo dispuesto en la legislación que las regula, las donaciones que pueden realizarse a través de la modalidad de *donaciones especiales* se agrupan en seis grandes categorías: i) Educación primaria, secundaria y técnico profesional, ii) Educación terciaria en

³ Nos hemos detenido a analizar exhaustivamente esta modalidad de transferencia de recursos en diversos trabajos previos (Martinis 2021a, 2021b). Remitimos a los mismos para una mejor comprensión del dispositivo.

⁴ La reforma tributaria quedó establecida en la Ley 18.083 del 27 de diciembre de 2007.

⁵ Ministerio de Economía y Finanzas. Rendiciones de cuentas y balances de ejecución presupuestal de los años 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024.

investigación, iii) Salud, iv) Apoyo a infancia y adolescencia, v) Rehabilitación social, y, vi) Otras instituciones no incluidas en los numerales anteriores.

En la siguiente tabla puede apreciarse los montos efectivamente donados en cada una de las seis categorías en el período 2020 - 2024.

Tabla 1. Total de donaciones especiales en sus diversos ítems. Período 2020 - 2024

	2020	2021	2022	2023	2024	TOTAL 2020 - 2024
Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional	167.186.355	184.954.338	156.234.365	191.646.780	196.160.395	896.182.233
Educación terciaria e investigación	79.188.210	89.667.673	95.499.400	96.271.466	104.270.000	464.896.749
Salud	132.712.200	141.059.891	152.629.936	171.883.621	187.814.511	786.100.159
Apoyo a la niñez y la adolescencia	96.058.399	130.025.539	181.105.981	201.453.665	215.807.074	824.450.658
Rehabilitación Social	315.600		6.444.084	6.711.192	4.400.000	17.870.876
Otras instituciones no incluidas en los numerales anteriores	5.167.036	7.196.436	18.060.603	19.895.344	13.579.318	63.898.737
						3.053.399.412
TOTAL AÑO	480.627.800	552.903.877	609.974.369	687.862.068	722.031.298	3.053.399.412
Aclaraciones para ítem Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional			No incluye donaciones por TOPE EXTRAORDINARIO, establecido en la Ley 19.996 de 3/11/2021 por \$4.750.000	No Incluye donaciones por TOPE EXTRAORDINARIO, establecido en la Ley 19.996 de 3 de noviembre de 2021 por \$67:000.000	Monto Extraordinario de \$ 67:000.000	Total monto extraordinario no incluido: 188.750.000

Fuente: elaboración propia en base a información contenida en MEF 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024.

Como puede verse, el monto de donaciones se ha ido incrementando sostenidamente año tras año, siendo en el año 2024 aproximadamente un 50% más que en el año 2020. Si se considera que según datos del Instituto Nacional de Estadística⁶, la inflación acumulada en el período fue de 36, 25%, puede apreciarse que el aumento de las donaciones fue significativo en términos reales.

Por otra parte, también puede apreciarse que el ítem “Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional” es el que detenta el mayor monto de donaciones, correspondiendo el mismo al 29,35% del total de lo donado en el período.

A su vez, si nos concentramos específicamente en este ítem, podemos observar que en el período 2020 - 2024, tres instituciones del conjunto que reciben aportes concentran el 79% del total de lo donado. Entre ellas destaca la Fundación Impulso, que recibe casi la mitad del

⁶ A los efectos de establecer datos de inflación y de cotización del dólar, se ha recurrido en todos los casos a la información contenida en el sitio web del Instituto Nacional de Estadística. Ver: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/>

total (49%). La información discriminada en pesos uruguayos que sostiene lo aquí planteado puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Montos total de donaciones especiales recibidos por tres instituciones. Período 2020 - 2024

	Fundación Impulso	Liceo Jubilar	Liceo Los Pinos	TOTAL
2020	85.856.900	18.104.300	30.199.800	134.161.000
2021	93.794.683	18.054.300	30.199.800	142.048.783
2022	74.000.000*	19.231.400	34.426.650	127.658.050
2023	92.000.000**	21.294.177	37.302.361	150.596.538
2024	94.231.000***	20.710.930	38.921.500	153.863.430
TOTAL	439.882.583	97.395.107	171.050.111	708.327.801

* No Incluye donaciones por TOPE EXTRAORDINARIO, establecido en la Ley 19.996 de 3 de noviembre de 2021 por 54.750.000

* * No Incluye donaciones por TOPE EXTRAORDINARIO, establecido en la Ley 19.996 de 3 de noviembre de 2021 por 67.000.000

* ** Monto extraordinario de 67.000.000.

Fuente: elaboración propia en base a información contenida en MEF 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024.

Por otra parte, si tomamos en cuenta que durante los años 2022, 2023 y 2024 se autorizó a Impulso a recibir un monto extraordinario que no figura computado en la información anteriormente presentada, su participación en el total de lo percibido por las instituciones dentro del ítem pasa del 49% al 58%. Esta constatación es consistente con lo hallado en una estudio anterior (Martinis, 2020) en el cual constatamos que para el período 2010 - 2019 la Fundación Impulso concentraba el 50,06% del total de donaciones realizadas dentro del ítem “Educación primaria, secundaria y técnico profesional”. De este modo, también se constata que empresas donantes de gran porte han optado por beneficiar específicamente a esta institución.

Una estimación aproximada en dólares del monto total recibido por Impulso en el período 2020 - 2024 puede obtenerse trasladando el valor total en pesos uruguayos a la cotización del dólar del 30 de diciembre de 2024, establecido en 44 pesos. Esta estimación nos da un monto de 14.287.104 dólares.

La autorización para recibir un monto extraordinario de donaciones en los años señalados tiene que ver con la aprobación de un proyecto de la Fundación Impulso para expandir su actuación hacia la educación primaria. Este proyecto se materializó en el año 2023 con la inauguración de la Escuela Impulso en un predio lindero al del Liceo Impulso.

El establecimiento de una escuela primaria supone una profundización de la presencia de la Fundación Impulso en el territorio en el que se encuentra inserta, conocido como Cuenca del Casavalle, uno de los espacios con mayores niveles de pobreza de la ciudad de Montevideo. Más allá del impacto territorial, la incidencia del modelo cobra un alcance mucho más significativo, en tanto la institución es presentada como el modelo a imitar, en tanto gestión privada, frente a la denominada crisis de la educación pública (Dufrechou, 2019).

En otro texto (Martinis y Sánchez, 2026), hemos documentado la incidencia que, desde la perspectiva de docentes de escuelas públicas de la zona, el establecimiento de la Escuela Impulso ha tenido en el territorio de la Cuenca de Casavalle. Uno de los principales elementos que encontramos en sus planteos es que la instalación de la Escuela Impulso ha supuesto un proceso de disputa por la matrícula de niños y niñas. En concreto, se señala que por motivos vinculados tanto a las características de la oferta como a las formas de selección del alumnado, estudiantes con mejores perfiles desde el punto de vista social y familiar tienden a desplazarse desde la escuela pública hacia Impulso.

Esta instalación de una suerte de “disputa por la matrícula” remite a lo que hemos denominado disputa por el carácter público de la educación, ya que las instituciones “gratuitas de gestión privada”, como es el caso de Impulso, son presentadas como alternativas a las instituciones gestionadas directamente por el Estado. Como señalamos más arriba, la concepción acerca de los sujetos de la acción educativa y sus interrelaciones constituye uno de los elementos clave en torno al cual se organiza la disputa sobre el carácter público de la educación.

3. El caso Impulso. Su expansión hacia la educación primaria. Principales entidades donantes en el período.

En estudios anteriores (Martinis 2020, 2021a, 2021b) ya nos habían permitido caracterizar a los principales donantes de la Fundación Impulso en el período 2010 - 2019. La actualización de la información que incorporamos en el presente texto nos permite apreciar la

continuidad de buena parte de los mismos, a saber: Tenaris Global Services (subsidiaria de la argentina Techint), Arcos Dorados SA (representante en Uruguay de la firma estadounidense Mc Donalds), Nicolás Herrera y otros, Coboe SA (propietaria de la red de Farmacias Farmashop), Enalur SA (telecomunicaciones) y TCU SA (propiedad de Corporación América Airports en Uruguay).

Tabla 3. Mayores donantes a Fundación Impulso entre los años 2020 y 2024

2020	2020	2021	2022	2023	2024	TOTAL
deremate.com de Uruguay SRL	3.175.000	6.305.626	33.500.000	33.500.000	39.930.500	116.411.126
TENARIS GLOBAL SERVICES URUGUAY S.A.	16.915.000	17.544.500	15.600.000	18.817.740	19.850.160	88.727.400
ARCOS DORADOS URUGUAY S.A.	4.513.250	5.630.233	6.922.032	7.646.500	8.435.000	33.147.015
NICOLAS HERRERA Y OTROS	7.240.000	6.605.000	6.713.193	5.300.000	6.377.800	32.235.993
Coboe SA (Farmashop)	1.000.000	6.252.882	6.146.400	5.982.750	6.307.680	25.689.712
ENALUR S.A.	5.120.000	6.450.000	6.000.000	3.300.000	1.100.000	21.970.000
TCU S.A.	4.200.000	2.800.000	4.500.000	4.800.000	4.800.000	21.100.000
TOTAL	42.163.250	51.588.241	79.381.625	79.346.990	86.801.140	339.281.246

Nota 1: La donación de Nicolás Herrera y Otros en 2024 se presenta bajo la nominación "Guyer y Regules"

Nota 2: Los montos adjudicados imputados a deremate.com no incluyen los topes extraordinarios de los años 2022, 2023, 2024

Fuente: elaboración propia en base a información contenida en MEF 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024.

La gran novedad que surge en este período es la emergencia de deremate.com de Uruguay SRL (forma jurídica de la empresa Mercado Libre, creada por el empresario argentino Marcos Galperin) como el principal donante en el período.

En la **tabla 3** es posible apreciar el detalle de los principales donantes a la Fundación Impulso en el período 2020 - 2024. Como se señala allí, a las donaciones realizadas por deremate.com es necesario adicionar los montos extraordinarios que fueron autorizados a partir del año 2022 en el marco de la Ley 19.996 del 3 de noviembre de 2021. Si bien esta empresa ya figuraba en el tope de los mayores donantes de Impulso, desplazando a Tenaris Global Services, la suma de los montos incorporados por topes extraordinarios la colocan muy por encima de los demás donantes.

Sumando a los montos informados, los aportes por tope extraordinario, encontramos que las donaciones de derremate.com entre 2022 y 2024, son las siguientes:

- Año 2022: $33.500.000 + 54.750.000 = 88.250.000$ pesos uruguayos. Esto equivale a 2.202.340 dólares si tomamos la cotización de dicha moneda al 30/12/2022 en el Banco Central de Uruguay.
- Año 2023: $33.500.000 + 67.000.000 = 100.500.000$ pesos uruguayos. Esto equivale a 2.558.032 dólares si tomamos la cotización de dicha moneda al 30/12/2023 en el Banco Central de Uruguay.
- Año 2024: $39.930.500 + 67.000.000 = 106.930.500$ pesos uruguayos. Esto equivale a 2.426.587 dólares si tomamos la cotización de dicha moneda al 30/12/2024 en el Banco Central de Uruguay.

En definitiva, se trata de una transferencia de más de 7 millones de dólares a la Fundación Impulso en un período de tres años. Esto representa casi la mitad de las donaciones recibidas de parte del total de sus donantes en el período 2020 - 2024. Esto da cuenta del peso adquirido por derremate.com en el financiamiento de esta experiencia educativa. Es importante tener en cuenta que según la normativa vigente, aproximadamente el 80% de ese valor es aportado por el estado uruguayo a través de renuncia fiscal.

4. La construcción de una red económico - política para el desarrollo de Impulso.

La inauguración oficial de la Escuela Impulso se produjo el 11 de mayo de 2025. La noticia fue comunicada desde la propia web de la Presidencia de la República⁷ bajo el título “Instituto Impulso inaugura escuela primaria con presencia de Lacalle Pou”. Luis Lacalle Pou era a la fecha Presidente de la República, su mandato se extendió entre el 1 de marzo de 2020 y el 28 de febrero de 2025.

⁷ Ver:

<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/calendario-actividades/instituto-impulso-inaugura-escuela-primaria-presencia-lacalle>

Según notas de prensa del diario El País del 11⁸ y 12⁹ de mayo de 2023, además del Presidente participaron en la ceremonia el ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira, el presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de la Educación Pública, Robert Silva, el presidente de la Fundación Impulso, Nicolás Herrera, y el CEO de Mercado Libre, Marcos Galperin.

Resulta particularmente interesante para el objeto de nuestro trabajo de investigación apreciar declaraciones de Galperin acerca del modo en que decidió involucrarse en el financiamiento de la Fundación Impulso. En la nota publicada el 12 de mayo de 2023, se consignan declaraciones de Galperin señalando que: “Es para mí y para mi familia un honor y un orgullo estar apoyando esta fantástica iniciativa”. A continuación agrego: “Todo empezó en una noche del 2020, cuando la pandemia nos permitió juntarnos en una comida en la casa de Sergio Fogel. El presidente Lacalle me recomendó que conociera la obra que Nicolás (Herrera) y su equipo estaban llevando a cabo en Casavalle”.

El mencionado Fogel también es integrante de la directiva de la Fundación Impulso. A su vez, es el “cofundador de la fintech dLocal, uno de los pocos unicornios en la historia del país”¹⁰. También es el co-fundador de la Fundación Familia Fogel¹¹, una entidad filantrópica que promueve la finalización de la enseñanza media en Uruguay a través de la distribución de becas a estudiantes de bajos recursos.

En otros trabajos (Martinis, 2020) ya nos hemos referido a la figura de Nicolás Herrera y su rol en la promoción de la Fundación Impulso. También hemos avanzando en algunas caracterizaciones del perfil de las políticas vinculadas educativas desarrolladas durante el gobierno de Luis Lacalle Pou (Martinis y Rodríguez Bissio, 2020), dos de cuyos principales impulsores fueron Pablo da Silveira y Robert Silva, ambos presentes en la ceremonia de presentación en sociedad de la Escuela Impulso.

Las declaraciones mencionadas resultan de interés para comprender las articulaciones que entre ámbitos políticos y empresariales se generan a los efectos de promover modalidades

⁸ La anécdota del multimillonario Marcos Galperin con Lacalle Pou que fundó la idea de Primaria Impulso. El País 11/5/2023. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/lacalle-pou-inauguro-primaria-impulso-junto-al-fundador-de-mercado-libre-marcos-galperin-quien-financio-la-obra>

⁹ Lacalle Pou participó en inauguración de escuela Impulso junto al multimillonario argentino Marcos Galperin. El País, 12/5/2023. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/lacalle-pou-participo-en-inauguracion-de-escuela-impulso-junto-al-multimillonario-argentino-marcos-galperin>

¹⁰ Desde Adentro, con Sergio Fogel: “Tengo la tranquilidad de que estoy haciendo las cosas bien”. El País, 28/5/2025. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/desde-adentro/desde-adentro-con-sergio-fogel>

¹¹ <https://fundacion3f.org/>

de participación de muy importantes empresas en la promoción de instituciones educativas privadas. No está de más aquí mencionar que la experiencia educativa a la que nos estamos refiriendo ha ocupado un lugar fundamental en procesos de valoración de formas educativas de gestión privada por encima de las gestionadas por el estado nacional.

Si ampliamos un poco el foco en la mirada sobre las empresas que destinan grandes fondos a financiar la experiencia educativa de Impulso, podemos encontrar algunas características comunes entre sus principales referentes. Además de Galperin y su vinculación con Mercado Libre, podemos encontrar las figuras de Paolo Rocca (Techint) (abordado en Martinis, 2020) y Martín Eurnekián (Corporación American Airports, TCU), entre otros. Se trata de empresarios sumamente exitosos que promueven experiencias educativas de carácter privado, entendiendo que de ese modo colaboran con las mejora educativa en poblaciones de bajos ingresos.

Un elemento común en los reportes de sostenibilidad o de impacto de las empresas que conducen los recién mencionados es la referencia al carácter estratégico de la educación y, por ende, el apoyo a organizaciones que operan en ese ámbito. En el caso capítulo sobre “Impacto social” del Reporte de Sostenibilidad 2023 - 2024 de Corporación América Airports (2025)¹² puede leerse: “Entendemos que la educación es la base del desarrollo social y económico, siendo un pilar fundamental para el crecimiento sostenible de las comunidades en el presente y el futuro” (p. 223). Por ello reportan aportes a: Ceibal, Cimientos Uruguay, Fundación Sophia, Fundación Pérez Scremini, Colegio Belén, Fundación Clarita Berenbau, Fundación Oportunidad, Rotary Club Carmelo, Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, Fundación Providencia, Fundación Pérez Scremini, Fundación Cesáreo Berisso.

En otro texto (Martinis 2021a) analizamos el caso de Tenaris Global Services y su amplio campo de actuación filantrópica en educación, el cual va desde el apoyo a fundaciones de carácter privado, como Impulso en Uruguay, hasta el desarrollo de escuelas técnicas propias en Argentina o el involucramiento de gestiones municipales de educación en Brasil.

Debido al alcance que las contribuciones de Mercado Libre a la Fundación Impulso tienen en el período 2020 - 2024, nos parece relevante dedicar un espacio en el presente artículo a indagar sobre algunas características de esta empresa y su lugar en los procesos del promoción de soluciones privadas para problemas públicos.

¹² Disponible en:

<https://www.tcu.com.uy/wp-content/uploads/2025/05/REPORTE-DE-SOSTENIBILIDAD-2023-2024-v06-Digital.pdf>

Según datos del sitio especializado en economía bloomberglinea.com, Mercado Libre llegó a ser la empresa mayor valor de mercado en América Latina en agosto de 2024. Ostentó esta posición hasta marzo de 2026, momento en que descendió al cuarto lugar, siendo superada por tres empresas de Brasil: la petrolera Petrobras y los bancos BTG Pactual e Itaú Unibanco¹³. En el mismo artículo se da cuenta de un informe de la consultora Delphos Investment que señala que pese al descenso en la posición relativa, se mantiene una “visión constructiva sobre MELI”. Según la misma fuente, el valor de mercado de la empresa se ubicó en marzo de 2026 en los 90,25 mil millones de dólares, valor cercano a los 91,07, 91,76 y 107,81 miles de millones de dólares de las empresas que le preceden en la lista. Valgan estos datos para dar cuenta del lugar de privilegio que ocupa Mercado Libre entre las empresas privadas del continente.

Una lectura del Reporte de Sostenibilidad 2024 de Mercado Libre nos muestra que de los doce ítems en que está organizado el mismo, dos se refieren a temáticas educativas, a saber el 7. “Inclusión financiera y educación” y el 8. “Educación digital para la inclusión”. En la síntesis del primero se señala como descripción del ítem: “Promover la inclusión financiera, facilitando el acceso a productos y servicios adecuados al usuario, que apoyen la toma de decisiones bien informadas y conscientes y contribuyan a su bienestar financiero” (Mercado Libre, 2024: 7). En relación al segundo, se plantea: “Sabemos que el sector tecnológico es y seguirá siendo uno de los mayores creadores de empleo y oportunidades de emprendimiento en el mundo. Por medio de la educación, queremos contribuir a que cada vez más personas tengan acceso a los conocimientos y habilidades necesarias para aprovechar estas oportunidades” (Mercado Libre, 2024: 7).

En lo que refiere a educación financiera, el reporte señala que se asume el desafío de “acortar brechas educativas y garantizar un uso responsable de los servicios financieros, ofreciendo capacitación gratuita a jóvenes de 16 a 18 años para tomar decisiones informadas sobre sus finanzas personales” (Mercado Libre, 2024: 58). En esa línea, se da cuenta del desarrollo de un programa de educación financiera junto con la organización Junior Achievement¹⁴, desarrollando acciones en 238 escuelas de Argentina, Chile, Colombia,

¹³

Ver: <https://www.bloomberglia.com/mercados/mercadolibre-pierde-el-trono-tres-empresas-latinoamericanas-valen-mas-que-el-gigante/>

¹⁴ Junior Achievement es una organización que “cuenta con un Consejo Directivo formado por representantes de destacadas empresas uruguayas e internacionales que, a través de su experiencia, conocimiento y compromiso permiten acercar la cultura emprendedora a miles jóvenes cada año”, según se consigna en su sitio web (<https://desem.org.uy/institucional/board/>). Integra su consejo directivo Nicolás Herrera, ya mencionado aquí por su vinculación con Fundación Impulso y por su participación en la incorporación de Mercado Libre como donante de la misma fundación.

México y Uruguay. También se señala que junto a la misma organización se llevaron adelante las “Primeras Olimpíadas de Educación Financiera en Argentina”, con participación de 3695 estudiantes de entre 16 y 18 años pertenecientes a 187 escuelas. En el informe se da cuenta de que en el certamen

se abordaron temáticas relacionadas con el uso responsable del dinero, como metas y planificación financiera, tasa de interés simple y compuesto, y seguridad digital, como phishing y estafas. Las actividades lúdicas en el aula y los desafíos online en equipos sirvieron para que los estudiantes completaran las distintas etapas de la propuesta que les permitieron avanzar hasta la gran final” (Mercado Libre, 2024: 58).

Por otra parte, también se mencionan acciones vinculadas al impulso de “la inclusión social y económica de las emprendedoras y reducir las brechas que dificultan su crecimiento” (Mercado Libre, 2024: 59). Para estas acciones se da cuenta de la asociación con las organizaciones “Emprende Pro Mujer”¹⁵, Aliança Empreendedora¹⁶ y Barkus¹⁷. Las actividades se desarrollan en Argentina, Brasil, México, Colombia, Chile y Uruguay¹⁸. Por medio de ellas “ofrecemos capacitación gratuita en habilidades emprendedoras y financieras, impulsamos la capacitación continua, con la posibilidad de que las emprendedoras se sigan formando en niveles más avanzados, y fomentamos una red de apoyo con especialistas y otras emprendedoras de la región” (Mercado Libre, 2024: 59). Según se consigna en el reporte, más de 81.000 mujeres han participado en las actividades desde el año 2022, habiendo obtenido certificaciones un total de 11.438.

¹⁵ Según se detalla en su sitio web, la organización “es parte de Pro Mujer una empresa social que durante más de 33 años ha apoyado a que las mujeres alcancen su máximo potencial, a través de la inclusión financiera y digital, servicios de salud y educación. Emprende es una comunidad digital donde las mujeres pueden fortalecer sus habilidades personales y para el emprendimiento y así alcanzar su prosperidad económica”. La entidad cuenta entre otros, con el respaldo de Aspen Foundation, Coca Cola Foundation, Google, Mercado Pago y Visa Foundation. Ver: <https://empredepromujer.org/?tag=home>

¹⁶ La organización, con sede en Brasil, señala en su sitio web que “Aliança Empreendedora nació en 2005 con el objetivo de empoderar y apoyar a microempresarios formales e informales en vulnerabilidad económica en todo Brasil”. Cuenta con el respaldo, entre otras de Meta, City Foundation y Danone. Ver: <https://aliancaempreendedora.org.br/>

¹⁷ Como se señala en su sitio web, “A Barkus é uma edtech que tem como objetivo democratizar o acesso à educação financeira para jovens e adultos por meio da tecnologia, expandindo horizontes, ajudando a mudar realidades e diminuindo desigualdades. Acreditamos que aprender a lidar com o dinheiro é fundamental para que nossa população tenha mais liberdade de escolha e segurança financeira”. Cuenta con el apoyo, entre otros, de entidades como Google, Shell y Estação Hack From Facebook. Ver: <https://www.barkus.com.br/>

¹⁸ Bajó el título “Mercado Pago lanzó dos programas de educación financiera dirigidos a mujeres y jóvenes”, sitio de noticias Montevideo Portal de Uruguay dio cuenta de estas acciones. Ver: <https://www.montevideo.com.uy/Negocios-y-Tendencias/Mercado-Pago-lanzo-dos-programas-de-educacion-financiera-dirigidos-a-mujeres-y-jovenes-uc818235>

El conjunto de las acciones mencionadas nos parecen relevantes a los efectos de dar cuenta del posicionamiento de Mercado Libre como una empresa que busca incidir en procesos educativos, entendiendo la educación financiera como la principal forma de concebir lo educativo. Para el desarrollo de sus acciones se vincula con diversas entidades filantrópicas, proponiendo acciones que impactan en números significativos de adolescentes y jóvenes.

Entendemos que es en esta misma línea que debe ubicarse el apoyo por parte del fundador de Mercado Libre a la instalación de la escuela Impulso. En la cobertura de prensa del diario El País al acto de inauguración realizado el 11 de mayo de 2023, puede leerse la siguiente crónica en la que se hace referencia a su intervención pública en aquel evento:

“Nos entusiasmos muchísimo con el proyecto”, dijo y destacó la posibilidad de brindar de forma gratuita educación de calidad. “Este ambiente de educación inclusivo, laico, riguroso, abarcativo y con la intención de estar siempre adaptada al mundo moderno es un paso fundamental para lograr el progreso y la inclusión de personas que nacen con menos oportunidades”, añadió.

“En lo personal nos parece que es una buena manera de devolverle al Uruguay, que queremos mucho por lo mucho que nos ha brindado desde el 2002 cuando por primera vez, con mi familia, vinimos a la costa. Es por esto que nos hemos comprometido con la construcción y el funcionamiento operativo de la escuela y sus seiscientos alumnos por al menos los primeros diez años”, relató¹⁹.

Como en las experiencias consignadas en el reporte analizado precedentemente, la noción de educación remite fuertemente a la de inclusión. La construcción discursiva que se enuncia articula educación con inclusión, esto remite a que la educación, entendida como “educación financiera” en el reporte o una práctica “siempre adaptada al mundo moderno”.

En este punto, la concepción de Galperin guarda fuerte consistencia con la discursividad desde la que se nutren las construcciones de sentido del conjunto de las grandes empresas que participan del desarrollo de experiencias educativas a partir de la filantropía estratégica (Avelar y Patil, 2020).

5. Reflexiones finales sobre la conformación de redes de gobernanza y el financiamiento público de la educación privada.

¹⁹ Declaraciones consignadas en la nota titulada “La anécdota del multimillonario Marcos Galperin con Lacalle Pou que fundó la idea de Primaria Impulso”, 11 de mayo de 2023. Disponible en: https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/lacalle-pou-inauguro-primaria-impulso-junto-al-fundador-de-mercado-libre-marcos-galperin-quien-financio-la-obra#google_vignette

En este apartado final nos interesa plantear tres líneas de reflexión alimentadas por el trabajo realizado en las líneas precedentes. Por una parte, nos parece importante subrayar el proceso de construcción de una red de gobernanza en torno a la experiencia de la Fundación Impulso. En segundo lugar, entendemos relevante señalar la disputa en torno a la construcción de sentidos pedagógicos que se da en el marco de la expansión de experiencias de educación gratuita de gestión privada. Finalmente, ubicamos la importancia de trabajos de corte prospectivo que continúen indagando en cuanto a las perspectivas de futuro que se ofrecen en cuanto a las disputas por la conceptualización del carácter público de la educación.

1. La construcción de una red de gobernanza.

Geo Saura (2021) concibe a una red política de educación, forma específica de una red de gobernanza, como “corporaciones empresariales, entidades bancarias, instituciones gubernamentales, organismos internacionales, fundaciones filantrópicas, emprendedores sociales, startups, entre otros” (Saura, 2021: 2). Lo que caracteriza a estas redes es la construcción de ámbitos de generación, promoción y ejecución de políticas que tienden a sustituir a los tradicionales actores de gobierno concebidos desde lo público/estatal.

El enfoque de Saura nos parece particularmente relevante a los efectos de avanzar en la comprensión del fenómeno de las donaciones especiales en Uruguay. De acuerdo a lo que hemos abordado en trabajo previos ya referidos en el presente texto, y a los avances presentados en las líneas precedentes, es posible afirmar la existencia de una red de influencia que articula actores de los ámbitos políticos, empresariales y académicos con el objetivo de impulsar el desarrollo de instituciones gratuitas de gestión privada en Uruguay.

Algunas de las empresas donatarias llevan más de diez años participando de la modalidad de donaciones especiales. En el caso de la Fundación Impulso, empresas como Tenaris Global Services, Arcos Dorados SA, Coboe SA, Enalur SA y TCU SA han sido capaces de encauzar montos considerables de fondos públicos para el desarrollo de una institución que es presentada como paradigma de los beneficios de la gestión privada por encima de la pública. Estas empresas han sido acompañadas en sus donaciones por las realizadas a título personal y de allegados por Nicolás Herrera, quien además es el presidente de la Fundación. La anécdota referida más arriba por Marcos Galperin acerca del modo en que entró en contacto con Impulso parece mostrar un papel activo del propio presidente de la

república y de Nicolás Herrera en la conformación de una red de influencia y apoyo en torno a Impulso.

El fuerte ingreso de Mercado Libre al conjunto de los donatarios, da cuenta de la vigencia de la red, ya que como consignamos más arriba, el compromiso sería participar del financiamiento al menos por diez años.

La robustez de la red se define por el constante aumento de los montos de las donaciones que hemos podido documentar entre 2010 y 2024 y por el carácter central que la Fundación Impulsa ocupa en las mismas, absorbiendo la mitad del total de los recursos aportados.

Futuros trabajos de investigación han de profundizar en la descripción de esta red, testimonio sin duda central del desarrollo de la filantropía estratégica en Uruguay como modo de promoción de la asunción de lógicas de mercado para el financiamiento educativo en el país.

2. La disputa por la construcción de sentidos pedagógicos.

Los fundamentos educativos que constan en diversos reportes de sostenibilidad o de impacto de las empresas o fundaciones que financian a la educación gratuita de gestión privada en Uruguay, dan cuenta de un claro posicionamiento con respecto a la producción de sentidos pedagógicos. Como señalamos más arriba, estas perspectivas instalan disputas con respecto a los sujetos, a los conciben como emprendedores y necesitados de ser educados en témanos financieros; al currículum, estrechamente vinculado a la construcción de competencias y a la educación de las emociones; a la gestión, la cual se define desde una lógica empresarial, privada, eficientista; al financiamiento, el cual atan a decisiones de las empresas con respecto al destino que debe darse a los impuestos que aportan al país; y a las modalidades educativas, fuertemente asociadas a modalidades a distancia mediadas tecnológicamente. Con respecto a este último punto, seguramente no es fruto de la casualidad que la empresa que se ha erigido como principal donante de Impulso es precisamente una de las principales plataformas para realizar negocios del continente.

Resulta sumamente relevante poder profundar en estudios que de cuenta de los efectos concretos que en las prácticas pedagógicas de las instituciones que reciben donaciones tienen estas construcciones de sentido (Alfonzo, 2022). Estudios de este tipo requieren de trabajos de campo que puedan analizar las prácticas en territorio y de investigaciones que den cuenta de

las redes más estrictamente pedagógicas que sustentan las prácticas. Un ejemplo interesante a trabajar, y que no hemos abordado en el presente texto por cuestiones de tiempo, tiene que ver el proyecto “Desarrollo profesional de docentes” que consta en la web de Fundación Itaú. Allí se hace referencia al proyecto “como estrategia clave para reducir la brecha de aprendizaje de sus estudiantes” y se señala que el mismo se desarrolla en alianza estratégica con “tres instituciones internacionales: Relay Graduate School of Education y One World de Estados Unidos, y Fundación Aptus de Chile”²⁰.

3. Una mirada prospectiva. Posibles escenarios futuros de la disputa por el carácter público de la educación.

A partir de los trabajos de investigación que venimos realizando acerca de la expansión de la educación gratuita de gestión privada en Uruguay, con énfasis en el caso de la Fundación Impulso, podemos apreciar algunos efectos en curso. Estos incluyen desplazamientos de matrícula desde escuelas públicas hacia la oferta privada gratuita, legitimación de lógicas empresariales en la gestión educativa y transferencia de recursos públicos hacia proyectos privados mediante incentivos fiscales, con impacto potencial en la equidad y en la concepción del rol estatal en la educación.

Tratándose de una modalidad de financiamiento educativo que se encuentra fuertemente asentada, con dieciséis años de trayectoria, apreciamos como relevante construir miradas de futuro que puedan dar cuenta de posibles impactos y desarrollos futuros en las disputas por el carácter público de la educación en Uruguay.

En el ámbito académico de la prospectiva suele hacerse referencia a la necesidad de investigaciones que permitan aventurar escenarios futuros (Arocena, 1992; Godet y Durance, 2007). Una mirada amplia nos ofrece la posibilidad de mostrar futuros posibles, y una mirada más detallada, centrada en indicadores clave, nos permitiría hacer referencia a futuros probables. Por otra parte, una mirada más colocada en un horizonte de valoraciones político-pedagógicas, podría permitirnos hacer referencia a futuros deseables, así como a los caminos necesarios para su concreción.

A título hipotético podemos señalar que, en principio, una proyección lineal de tendencias podría estar marcando una consolidación tanto de la modalidad de donaciones especiales como de los impactos que en la disputa del sentido de lo público su expansión

²⁰ Ver: <https://fundacionitau.com.uy/proyectos/desarrollo-profesional-de-docentes/>

viene mostrando. Esto implicaría una cierta naturalización del uso de formas de gestión privada en la educación pública, una consolidación del sujeto de la educación en tanto emprendedor y una creciente aceptación de la participación de empresas privadas en la definición del destino de recursos públicos para el financiamiento de experiencias gratuitas de gestión privada.

Para salir del terreno de las hipótesis y avanzar en construcciones más sólidas se hace necesario profundizar en la realización de investigaciones que aborden rigurosamente este campo problemático.

Bibliografía

- Adrião, T., Borghi, R., & Bertagna, R. (2025). Mapeamento da privatização da educação pública no Brasil: Contribuição metodológica aos estudos em política educacional. *Cadernos CEDES*, 45.
- Arocena, R. (1992). *¿Prospectiva desde Uruguay?* Trilce.
- Avelar, M. y Patil, L. (2020). La nueva filantropía y la disrupción de la Educación Global. *NORRAG Número Especial* 04.
- Ball, S. J. (2020). La filantropía y la tipología cambiante de la educación mundial: la economización de la moral. En: Avelar, M. y Patil, L. *La nueva filantropía y la disrupción de la Educación Global. NORRAG Número Especial* 04.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. *Education International*.
- BCU (Banco Central del Uruguay). (s. f.). Cotizaciones históricas. <https://www.bcu.gub.uy>
- Bellei, C. (2016). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bloomberg Línea. (2026). Mercado Libre pierde el primer puesto entre las empresas de mayor valor en América Latina. <https://www.bloomberglinea.com>
- Corporación American Airports. (2025). Reporte de sostenibilidad 2023–2024. <https://www.tcu.com.uy/wp-content/uploads/2025/05/REPORTE-DE-SOSTENIBILIDAD-2023-2024-v06-Digital.pdf>
- Dufrechou, H. et al. (2019). El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. *Internacional de la Educación*.
- El País. (11–12 de mayo de 2023). Cobertura: Inauguración Escuela Impulso. *El País* (Montevideo).

- Feldfeber, M. (2024). Educar para el capital (humano): Privatización, cambio cultural y políticas educativas durante el gobierno de Macri (2015–2019). *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 4(7).
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (reed.). Paidós. (Obra original 1990).
- Godet, M & Durance, P. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*. LIPSOR.
- Howard, P. Network ethnography and the hypermedia organization: new media, new organizations, new methods. *New Media & Society* 4(4).
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (s. f.). Índices de precios al consumidor. <https://www.ine.gub.uy>
- Larroulet, C. (1991). *Soluciones privadas a problemas públicos*. Fundación Libertad y Desarrollo.
- Martinis, P. (2020). Disputas sobre el sentido de la educación pública: El financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. *Fineduca*, 10(17).
- Martinis, P. (2021a). Filantropía estratégica y educación: Apuntes a partir de un caso en Uruguay, Argentina y Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15(42).
- Martinis, P. (2021b). Las disputas sobre el sentido de lo público en la educación uruguaya: De los liceos públicos de gestión privada a la reforma conservadora (2010–2021). En N. Gluz, C. Rodrigues, & R. Elías (eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: Una mirada nuestroamericana* (pp. 133 – 165). CLACSO.
- Martinis, P. (2022). *Disputas en torno al carácter público de la educación* (ed.). FHCE–UdelaR.
- Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 103–128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>
- Martinis, P. & Rodríguez Bissio, G. (2020). Ofensiva conservadora y educación en Uruguay. *Temas em Educação*, 29(3), p. 155-180.
- Martinis, P., & Sánchez, C. (2026). Trabajo docente y disputas público-privado en Casavalle. (En prensa).
- Mercado Libre. (2024). Reporte de sostenibilidad 2024. <https://www.mercadolibre.com>
- Peroni, V., & Lima, P. V. (2025). Novos imaginários de futuro para Porto Alegre: Inovação, empreendedorismo e privatização da educação. *Cadernos CEDES*, 45.

Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2023). Instituto Impulso inaugura escuela primaria con presencia de Lacalle Pou. <https://www.presidencia.gub.uy>

Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna.

Sánchez, C., Rodríguez, G., & López, C. (2022). Políticas educativas y lógicas de mercado en el Uruguay actual: Gubernamentalidad neoliberal y producción subjetiva. En P. Martinis (ed.), Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay FHCE.

Submetido em abril de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Pablo Martinis

Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1210-0098>

E-mail: pablomartinis@gmail.com

O PODER CORPORATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM ALTO HOSPICIO, CHILE

Diego Parra Moreno
Universidad San Sebastián (USS-Chile)

Juan Alejandro González López
Universidad de Chile (UCh-Chile)

RESUMO

Este artigo analisa a privatização da educação pública, um processo consolidado desde a década de 1990 que transformou a organização e o propósito dos sistemas educacionais. Destaca o crescente papel de atores privados (corporações, grupos filantrópicos) que, por meio de parcerias público-privadas, influenciam a agenda educacional, atuando como “formuladores de políticas” dentro de uma complexa rede educacional global. O caso do Chile é particularmente paradigmático. A privatização estabeleceu uma lógica de mercado, evidenciada no sistema de escolas subsidiadas e na prestação privada de serviços básicos. Um novo fenômeno que emergiu recentemente é a gestão direta de escolas públicas por fundações ligadas a grandes corporações, como é o caso no município de Alto Hospicio. Este município apresenta altos índices de vulnerabilidade, pobreza, superlotação e poluição. Sua oferta educacional é predominantemente privada (88,3% das matrículas) por meio de escolas subsidiadas, com apenas duas escolas públicas desde sua criação. Uma dessas escolas, o Liceu Bicentenario Juan Pablo II, é coadministrada desde 2012 pela Fundação Educacional Collahuasi, ligada a grandes empresas mineiras transnacionais, e pela SNA Educa da Sociedad Nacional Agropecuária, por meio de sucessivos acordos público-privados formalizados em um modelo de cogestão legalmente reconhecido. Conclui-se que essa aliança representa uma forma avançada de privatização, na qual os atores corporativos não apenas prestam serviços, mas também definem o projeto educacional e o currículo de um espaço público de ensino, orientando a formação para as necessidades da indústria. Essa situação, longe de ser acidental, permite uma “captura corporativa” da educação pública, utilizando o capital de risco como estratégia de investimento. Ressalta-se a necessidade de debater os limites da participação privada na gestão escolar e sugere-se a realização de pesquisas etnográficas futuras para compreender as experiências da comunidade educacional em relação a esse modelo.

Palavras-chave: Poder corporativo, educação pública, Alto Hospicio, privatização.

CORPORATE POWER IN PUBLIC EDUCATION: THE CASE OF A SECONDARY SCHOOL IN ALTO HOSPICIO, CHILE

ABSTRACT

This article analyzes the privatization of public education, a process consolidated since the 1990s that has transformed the organization and purpose of educational systems. It highlights

the growing role of private actors (corporations, philanthropic groups) who, through public-private partnerships, influence the educational agenda, acting as “policymakers” within a complex global educational network. The case of Chile is particularly paradigmatic. Privatization has established a market-driven rationale, evidenced in the system of subsidized schools and the private provision of basic services. A new phenomenon that has recently emerged is the direct management of public schools by foundations linked to large corporations, as is the case in the municipality of Alto Hospicio. This municipality exhibits high rates of vulnerability, poverty, overcrowding, and pollution. Its educational offerings are predominantly private (88.3% of enrollment) through subsidized schools, with only two public schools since its inception. One of these schools, the Juan Pablo II Bicentennial High School, has been co-administered since 2012 by the Collahuasi Educational Foundation, linked to large transnational mining companies, and SNA Educa of the National Agricultural Society, through successive public-private agreements that have been formalized into a legally recognized co-management model. It is concluded that this alliance embodies an advanced form of privatization, where corporate actors not only provide services but also define the educational project and curriculum of a public educational space, orienting training toward the needs of industry. This situation, far from being accidental, allows for a “corporate capture” of public education, using venture capital as an investment strategy. The need to debate the limits of private participation in school management is raised, and future ethnographic research is suggested to understand the experiences of the educational community in relation to this model.

Keywords: Corporate power, public education, Alto Hospicio, privatization.

EL PODER CORPORATIVO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA. EL CASO DE UN LICEO DE ALTO HOSPICIO, CHILE.

RESUMEN

El artículo analiza la privatización de la educación pública, un proceso consolidado desde los años noventa que ha transformado la organización y el sentido de los sistemas educativos, destacando el creciente rol de actores privados (corporaciones, grupos filantrópicos) que, mediante alianzas público-privadas, influyen en la agenda educativa, actuando como “hacedores de política” dentro de una compleja red educativa global. El caso de Chile resulta especialmente paradigmático. La privatización ha instaurado una racionalidad de mercado, evidenciada en el sistema de establecimientos educativos subvencionados y desarrollo de servicios básicos por privados. Un nuevo fenómeno que se expresa recientemente es la gestión directa de escuelas públicas por parte de fundaciones vinculadas a grandes corporaciones empresariales, como ocurre en la comuna de Alto Hospicio. Esta presenta altos índices de vulnerabilidad, pobreza, hacinamiento y contaminación. Su oferta educativa es mayoritariamente privada (88,3% de la matrícula) a través de establecimientos educacionales subvencionados, con solo dos establecimientos públicos desde su origen. Uno de ellos, el Liceo Bicentenario Juan Pablo II, el cual es coadministrado desde 2012 por la Fundación Educacional Collahuasi, vinculada a la gran minería trasnacional, y SNA Educa de la Sociedad Nacional de Agricultura, mediante sucesivos convenios público-privados que se han formalizado hasta convertirse en una cogestión reconocida legalmente. Se concluye que esta alianza materializa una forma avanzada de privatización, donde actores corporativos no sólo proveen servicios, sino que definen el proyecto educativo y el currículo de un espacio

educativo público, orientando la formación hacia las necesidades de la industria. Esta situación, lejos de ser casual, permite una “captura corporativa” de la educación pública, utilizando la filantropía de riesgo como estrategia de inversión. Se plantea la necesidad de debatir los límites de la participación privada en la gestión escolar y se sugiere futuras investigaciones etnográficas para comprender las vivencias de la comunidad educativa frente a este modelo.

Palabras clave: Poder corporativo, educación pública, Alto Hospicio, privatización.

La investigación en privatización de la educación

La investigación sobre privatización de la educación pública se ha consolidado desde los años noventa, evidenciando cómo opera la delegación de funciones estatales a particulares con fines de lucro. Bajo la retórica de mejora de la calidad y eficiencia se han reconfigurado los sistemas educativos (Friedman & Friedman, 1980; Ball & Youdell, 2007). Este fenómeno político, económico y pedagógico, implicó una transformación profunda en la organización, gestión y sentido de los sistemas educativos públicos (Ball, 2007). La literatura especializada ha distinguido dos dimensiones interrelacionadas de este proceso: la “exoprivatización”, referida a la externalización de la gestión estatal hacia actores privados en áreas como alimentación, transporte, materiales didácticos y plataformas digitales (Lubienski et al., 2009; Olmedo & Santa Cruz, 2010; Adrião, 2018); y la “endoprivatización”, que alude a la penetración de lógicas gerencialistas, de estandarización y rendición de cuentas (accountability) en el cotidiano escolar, configurando nuevas subjetividades docentes y formas de gestión inspiradas en la Nueva Gestión Pública y la Alianzas Público-Privadas (Verger & Normand, 2015; Ball et al., 2013; Verger & Bonal, 2012). Otro ámbito de este proceso, de más reciente investigación, ha sido la presencia y la creciente influencia de determinados actores privados en la educación del Estado. Esta influencia, tanto directa como indirecta, es ejercida por representantes de corporaciones privadas, grupos económicos y organizaciones filantrópicas que, a partir de la oferta de servicios, la generación de programas, la presencia de representantes en cargos de influencia o distintos tipos de alianzas público-privadas, inciden significativamente en la definición de la agenda de la educación pública (González & Parra, 2023; Fontdevila et al., 2023; Parra & González, 2015; CLADE, 2014; Ball, 2012;).

El estudio de este actor se hace bajo diversas conceptualizaciones (actor privado, filantropía, tercer sector) y lo vinculan al comienzo de la implementación de las reformas

educativas neoliberales, ante la desarticulación progresiva del aparato estatal moderno (Freitas, 2014; Ball & Youdell, 2007; Rodríguez, 2005). Una de las características centrales de este actor es su orientación hacia el lucro directo, o bien indirecto, que se puede observar en la aplicación de una lógica de inversión, con expectativas claras de retorno económico y/o político (Bhanji, 2008; Villalobos et al., 2025). Este fenómeno se manifiesta en la llamada "filantropía de riesgo" (*venture philanthropy*), donde las donaciones se conciben como inversiones estratégicas diseñadas para asegurar réditos en el largo plazo (Saltman, 2010; Scott, 2009).

El poder corporativo en la educación

La lógica de cuasimercados y alianzas público-privadas, genera las condiciones para la constitución de lo que se denomina una gobernanza en red de los sistemas educativos, lo que implica un desplazamiento, de las funciones de gobierno tradicionales hacia estructuras de coordinación policéntricas donde diversos actores públicos y privados interactúan a través de redes de políticas heterárquicas, diluyendo la separación clara entre la esfera de lo público y la esfera de lo privado (Verger et al., 2023; Ball & Junemann, 2012; Almonacid, 2004). En esta nueva forma de gestión de los sistemas educativos un tipo de actor con el tiempo, el que tiene más acceso al capital, no se limita a ser sólo un proveedor externo de servicios ante la externalización estatal, sino que comienza a actuar como un "hacedor de política" (*policy maker*) integrado orgánicamente en los espacios de decisión (Lubienski, 2016; Verger et al., 2023). Gracias a la ventaja que tienen al participar de complejas "redes de política", que incluyen agencias transnacionales, empresas y *think tanks*, estos agentes logran influir activamente en el diseño e implementación de agendas pro-mercado (Avelar & Ball, 2019; Junemann & Olmedo, 2019; Ball & Corbalán, 2013). Dicha actividad se inscribe en la denominada "Industria Educativa Global", la cual está vinculada estructuralmente a grupos de poder económico capitalista y a organismos financieros internacionales como el Banco Mundial o el FMI, que inciden a nivel global en los sistemas educativos públicos (Ball, 2012; Garsten & Sörbom, 2017).

Este entramado de redes de influencia constituye lo que se puede llamar el **poder corporativo** en la educación que se construye a través de la privatización, en forma encubierta, un comando descentralizado sobre los sistemas educativos públicos. Este hecho histórico, representa un desafío crítico para la democracia y la definición del interés público

en el ámbito educativo. La invasión de esta esfera por parte de intereses privados, particularmente los vinculados a las redes empresariales y financieras, pone en serio riesgo el sentido de la educación para las mayorías.

Los múltiples rostros de la privatización de la educación en Chile

La privatización de la educación en Chile debe entenderse como la instauración de una “nueva racionalidad” basada en principios de mercado, que ha restaurado paulatinamente el control empresarial sobre el sistema educativo. Esta racionalidad se expresa en múltiples ámbitos, entre los que están, por ejemplo; en el sistema de escuelas particulares subvencionadas, el Programa de Alimentación Escolar (PAE), la producción de textos escolares y la privatización de la política educativa misma. En el caso del PAE, la externalización del servicio ha derivado en un fuerte control por parte de grupos empresariales: entre 2014 y 2023, sólo 11 empresas concentraron aproximadamente el 75% de las raciones entregadas a las escuelas, con grupos como Aliservice, Soser SA, Savisa, Hendaya y Distal a la cabeza (González et al., 2025). Este fenómeno de concentración no es exclusivo de la alimentación escolar: en la producción de textos escolares, las empresas transnacionales -especialmente Editorial Santillana (grupo Prisa/Sanoma) y Fundación SM- controlan casi el 80% del mercado, mientras que editoriales nacionales históricas como Zig-Zag han perdido terreno frente a nuevos actores como la Universidad privada San Sebastián (González, et al., 2025). En Chile, la privatización de la educación ha logrado (re)instaurar el control que grupos económicos en el sistema educativo generando un amplio arco de las alianzas público-privadas con “Think Thanks” educativos, fundaciones o corporaciones filantropocapitalistas, que incluso han llegado a gestionar directamente escuelas del Estado, como es el caso que veremos en este trabajo.

La proliferación de las Alianzas Público-Privadas en la educación chilena data ya de varios años atrás, en distintos ámbitos del sistema educativo (Zancajo et al., 2022). Como vimos, el actor privado, por la vía de los cuasimercados, se ha introducido en la gestión del sistema particular subvencionado (Almonacid, 2004), en la producción de textos y en el auxilio escolar (González et al., 2025). Sin embargo, un ámbito menos explorado por la investigación ha sido el de las alianzas público-privadas, que ha permitido a este actor ofrecer distintos servicios a establecimientos educacionales del Estado, hasta incluso, como veremos

en esta investigación, hacerse cargo directamente de la gestión de este tipo de instituciones educativas.

En Chile, esta forma de Nueva Gestión Pública ya se está implementando. El uso de alianzas Público-Privadas para gestionar escuelas del Estado en determinados territorios cuya economía está controlada por determinados grupos empresariales aparece en distintas regiones del país como el paroxismo del experimento educativo neoliberal. Agentes filantropocapitalistas como la Fundación Irrarrázabal Correa, la Fundación Educacional de la Minera Collahuasi o la Fundación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura, son algunas de las entidades que en Chile gestiona escuelas, no privadas subvencionadas, sino que directamente estatales, que municipios o Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) han delegado a su gestión.

Es por este motivo que tiene relevancia estudiar lo acontecido en la comuna de Alto Hospicio, Región del Tarapacá, dado que es el territorio administrativo con la oferta pública en educación más débil del país y en donde se combina la presencia de grupos económicos e industriales mineros privados nacionales y transnacionales. Por tanto, el objetivo central fue analizar la alianza Público Privada que permite a la Fundación Collahuasi y a la Sociedad Nacional Agricultura EDUCA gestionar una Escuela Pública en la comuna de Alto Hospicio, resultando un estudio de caso, exploratorio y descriptivo, basado en el análisis fuentes primarias y secundarias de carácter cuantitativa (base de datos) y cualitativa (leyes, decretos, convenios, estudios, informes técnicos, sitios web, redes sociales, noticias).

La comuna de Alto Hospicio

El 2004 en Chile, a partir de la Ley N°19.943 se creó la comuna de Alto Hospicio, junto a otras tres comunas (municipios), Cholchol, Alto Biobío y Hualpén, quedando en 346 a nivel nacional. Su creación se justificó en que permitiría una mejor gestión administrativa del Estado al reducir y racionalizar el ámbito territorial de su responsabilidad y, a su vez, aproximar la acción de la autoridad política a la comunidad en un área específica, antes bajo la administración de la comuna de Iquique (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN en adelante], 2010).

La comuna de Alto Hospicio, con una superficie de 572.9 km², tiene 142.086 habitantes, siendo la localidad que ha sostenido el mayor aumento poblacional en la Región de Tarapacá (norte de Chile) y del país, con un 31% de crecimiento sobre la última medición

censal del año 2017 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2025). Su origen previo se da a partir de asentamientos en las periferias de la ciudad de Iquique, comuna larga y estrecha limitada por el pacífico (oeste) y una gran montaña (lado este) donde se ubica la comuna (meseta separada de Iquique). Dada estas características es que su crecimiento demográfico, con una alta población migrante y diversidad cultural, no ha estado acompañado de una planificación urbana adecuada ni de una provisión suficiente de servicios básicos, generando profundas desigualdades y condiciones de vida precarias para gran parte de su población.

En efecto, presenta altos índices de vulnerabilidad socioeconómica con un 27,5% de personas en situación de pobreza multidimensional y un 7,8% en condición de pobreza por ingresos según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional del año 2017 (Blacker, 2022). Lo anterior se acompaña de un déficit habitacional igualmente preocupante, siendo la comuna con mayor hacinamiento y con más de 3 habitantes por hogar en la Región (INE, 2025). Según Concha (2021; citado en Blacker, 2022) la comuna presenta casi un tercio del déficit habitacional a nivel regional, con más de 5.000 viviendas en falta. Esta situación ha propiciado la formación de nuevos y numerosos campamentos y tomas de terreno, siendo una de las comunas con mayor presencia de asentamientos informales del país, característica de origen de la comuna, generando un entramado urbano complejo, con carencias significativas en infraestructura básica y servicios sanitarios, fenómeno denominado como "hipergueto", que se caracterizan por la desintegración del tejido social, la informalidad económica, la violencia y acompañado de otros problemas como narcotráfico y delincuencia, produciéndose un fenómeno estigmatización social de la comuna (Labbé, 2014). El acceso a agua potable es particularmente crítico, dado que muchas familias en campamentos no tienen acceso a este servicio básico y dependen de camiones aljibe municipales.

A esto se le suma uno de los problemas más visibles y críticos que es la proliferación de microbasurales. Según Blacker (2022) la comuna presenta una grave crisis de gestión de residuos, particularmente textiles, producto de la importación masiva de ropa a través de la Zona Franca de Iquique (ZOFRI). Esta industria importa alrededor de 29 mil toneladas de ropa al año, de las cuales aproximadamente el 40% termina en vertederos no autorizados del desierto, convirtiendo a Alto Hospicio en un "nodo de desecho textil" (Blacker, 2022; p.31). El microbasural "Las Mulas" se ha establecido como el segundo más grande del mundo, acumulando cerca de 100 mil toneladas de indumentaria, contaminación que genera graves problemas sanitarios y ambientales para la población aledaña, incluyendo contaminación de

suelos y aire, proliferación de vectores sanitarios, y una profunda estigmatización territorial que afecta la calidad de vida de los habitantes (Blacker, 2022).

Actualmente, la comuna cuenta con unos de los peores Índice de Calidad de Vida Urbana en el país [ICVU] a nivel nacional al año 2024, especialmente en los ámbitos ‘Vivienda y entorno’, ‘Conectividad y movilidad’ y ‘Condiciones socioculturales’ (Orellana, 2025), dado que presenta tasas de denuncias por delitos de mayor connotación social y la exposición a condiciones medioambientales desfavorables. La falta de regulaciones locales efectivas y de políticas públicas orientadas específicamente a la gestión de desechos, sumado a una deficiente educación ambiental, son factores institucionales y sociales que perpetúan este problema (Orellana, 2025).

Procesos de privatización del sistema escolar en Alto Hospicio

En sus inicios ya lo advertía Ramón Galleguillos, primer alcalde de la comuna de Alto Hospicio, que “no existe una política municipal que apunte al mejoramiento de la calidad de la educación municipal” (BCN, 2010; p.5), refiriéndose al desarrollo de la educación pública, dado que, al ser un territorio de asentamientos precarios, la iniciativa privada de sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados fue realizada tempranamente cuando era parte de la comuna de Iquique. Según se evidencia en la Tabla N°1, la oferta privada en el sistema escolar en el año 2005 era de 25 establecimientos educacionales (particulares subvencionados) los que atendían a 16.774 estudiantes (95%), a diferencia de los 2 establecimientos públicos en ese mismo año con sólo 883 estudiantes matriculados (5%). Luego de 20 años, la oferta privada se ha diversificado, acumulando el 88,3% del total de la matrícula estudiantil en la comuna (30.064), dado que existen 53 establecimientos particulares subvencionados y 2 establecimientos particulares pagados (estos son jardín infantil y sala cuna) reconocidos por el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2025), funcionando la mayoría de estos, a excepción de los centros educativos públicos que continúan siendo sólo 2.

Tabla 1: Oferta educativa público y privada en la comuna (2005-2025)

	Establecimientos 2005	Establecimientos 2025	Matrícula 2005 (%)	Matrícula 2025 (%)
Municipales / Servicios Locales de Educación Pública	2	2	883 (5%)	3.988 (11,7%)
Particulares Subvencionados	25	53*	16.774 (95%)	30.064 (88,3%)
Particulares	0	2**	-	0 (0%)
Total	27	2	17.657 (100%)	34.072 (100%)

Fuente: Elaboración propia de bases de datos Mineduc (2025).

* Sólo 43 se encuentran funcionando actualmente.

** Están constituidos, pero aún no reciben estudiantes.

Por su parte, los estudiantes de la comuna poseen altos índices de vulnerabilidad escolar a nivel nacional, que llega al 86,2% en enseñanza básica y media como promedio al 2026 (Junta Nacional de Auxilio y Becas, 2026), con estudiantes de origen indígena (22%) y un 13% de estudiantes migrantes (MINEDUC, 2025). Sin embargo, la estigmatización social y las condiciones de vida extraescolar produce un proceso de racialización en la realidad educativa, que tiene como efecto un deterioro del clima escolar, con presencia de hechos de violencia física y psicológica en algunos establecimientos educacionales (Daza, 2025). Según lo reportado por los sostenedores de los establecimientos educacionales de Alto Hospicio, el número de estudiantes expulsados y con cancelación de matrícula entre los años 2016 y 2023 ha sido de 210, siendo el mayor a nivel nacional en términos de proporción por cantidad estudiantes matriculados (0,1%), ejecutados en su mayoría por establecimientos particulares subvencionados (Superintendencia de Educación, 2024). Cabe señalar que, según el Foro por el Derecho a la Educación Pública (2025) estos datos podrían ser aún mayores dado que es sólo información proporcionada por los centros y, tal como se ha demostrado, no representa lo que en la cotidianidad efectivamente ocurre en esta materia.

Es en este contexto, con un alto deterioro de la educación privada es que toma relevancia la educación escolar pública. A fines del 2023, el municipio de Alto Hospicio deja ser el sostenedor de los dos establecimientos educacionales, dado el contexto de implementación de la Ley 21.040 (Sistema de Educación Pública), traspasando al Servicio

Local de Educación Pública (SLEP) Iquique. En ese proceso se estableció un Protocolo de Acuerdo para la Aprobación de la partida de Educación en el Proyecto de la Ley de Presupuestos del Sector Público 2024 (Ministerio de Hacienda, 2023), donde se ratifica explícitamente mantener las alianzas público-privada que ya estaban operando en el sistema escolar municipal de la comuna:

e.4. Se permitirá mantener las concesiones de establecimientos educacionales otorgados por los municipios una vez traspasado el servicio educativo al respectivo SLEP, en virtud de la dispuesto en el artículo décimo sexto transitorio de la Ley N°21.040, como el caso de Alto Hospicio en relación con el SLEP Iquique. (p.2)

Lo anterior deja en evidencia la existencia de servicios y operadores privados en el sistema escolar público de la comuna, ya disminuido por la alta privatización de la oferta en el sistema escolar -la más alta en el país en la materia-. A continuación, describiremos cómo la presencia de ciertos actores privados ha “tomado” la escasa educación pública escolar de la comuna, bajo una estrategia novedosa de alianza público-privada.

El poder corporativo en la educación escolar pública de Alto Hospicio:
Fundación Educacional Coallahuasi y SNA Educa

Tal como se señaló anteriormente, la comuna de Alto Hospicio cuenta con dos establecimientos públicos. Uno de ellos es el Liceo Bicentenario Juan Pablo II, un establecimiento polivalente (sostiene la modalidad de educación técnico profesional y científico humanista), que se basa en el ideario de ofrecer movilidad social a las y los estudiantes de la comuna. Su orientación hacia la educación técnico-profesional se debe al desarrollo de fuerza laboral calificada, debido a la industria minera transnacional que se encuentra instalada en la región. Es justamente ese sello educativo que ha permitido el advenimiento desde el 2011 del actor privado de empresas mineras del sector, entre estos la Compañía Minera Doña Inés de Collahuasi, una de las minas de cobre más grandes en el mundo, asumiendo la administración y gestión del establecimiento.

¿Cómo lo logra?

La estrategia comenzó el 21 de febrero de 2012, cuando la Municipalidad de Alto Hospicio (sostenedora legal, amparada por la Ley N°18.695) suscribió un convenio con Fundación Educacional Collahuasi (FEC), creada el 2007 por la Compañía, aprobado por el Decreto Alcaldicio N°828/2012. Allí, la Fundación se comprometió a financiar el déficit operacional del Liceo Bicentenario Minero Juan Pablo II (hasta \$90,6 millones de pesos anuales), realizar mejoras de infraestructura (por \$149 millones de pesos) y proveer asistencia técnica a través de la Sociedad Nacional de Agricultura con su entidad SNA Educa. En este periodo, la Fundación actuó como financiador y gestor técnico, sin ser una entidad sostenedora, bajo el marco de colaboración a través de una alianza público-privada que permite la mencionada ley de municipalidades.

Esta especie de coadministración se fue consolidando mediante prórrogas del convenio original y nuevos acuerdos con consultoras privadas, reconocidas por el MINEDUC, como Aptus y Fundación Chile (2013-2016), enfocados en la gestión directiva, pedagógica y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en educación. Mientras la Fundación continuó financiando déficits, el liceo logró evidenciar mejoras en los indicadores de evaluación por parte del MINEDUC, posicionándose entre los mejores establecimientos de la región. Todo esto sin modificar la titularidad municipal como sostenedora, pero con un control efectivo de la gestión por parte de la Fundación.

Con la entrada en vigor de la Ley N°21.040 (2017), el municipio dejó de ser sostenedor del Liceo siendo reemplazado por el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Iquique. En febrero de 2024, Fundación Collahuasi y SLEP Iquique firmaron un acuerdo de coadministración formal, que mantiene el proyecto educativo del liceo y añade apoyos como transporte para estudiantes y profesionales del SLEP. Así, la Fundación pasa de ser un colaborador externo a un coadministrador consolidado y reconocido legalmente, asegurando y fortaleciendo la continuidad de esta alianza público-privado.

La FEC tiene como finalidad asegurar y mantener el interés de la empresa minera en el territorio donde opera, apoyando el desarrollo sustentable de las comunidades cercanas. En ese sentido, el ámbito educativo lo entiende como una inversión social que proporciona réditos a su proyecto de explotación extractivista. En palabras de su director ejecutivo, César Gavilán, las alianzas público-privadas que establecen son "estratégicas para desarrollar más y mejor educación" desde un enfoque en la formación técnica para asegurar mano de obra calificada de jóvenes en la industria minera (Programa Aprendices Operadores CAEX). Para el caso del Liceo, su maniobra de incidencia en el establecimiento se ha basado centralmente

en a) desarrollar una profesionalización docente, mediante capacitación y apoyo a los equipos pedagógicos, y b) promover una visión de la gestión escolar desde la retórica de calidad educativa.

Sus dueños son tres megaempresas transnacionales que venden y transan materias primas: una de ella es Glencore, del empresario belga, Marc Rich, que posee el 44% de participación en la marca; la otra es la empresa de origen británico Anglo American que posee el otro 44%, cuyos dueños son diferentes agencias de inversión pública y privadas extranjeras, de amplia extensión y participación en otras operaciones del país y el mundo; y 12% restante le corresponde al consorcio japonés Mitsui & Co.

La Sociedad Nacional de Agricultura, organización gremial más antigua del país (1938) que agrupa a productores, profesionales y especialmente a empresarios del sector silvoagropecuario y de la agroindustria, crea el año 2011 SNA Educa heredando lo que había sido la Corporación de Desarrollo Social del Sector Rural (CODESSER), cuyo propósito es crear una red de establecimientos educacionales técnico-profesionales, la mayoría catalogados por el MINEDUC como “Bicentenarios” debido a un sello de educación con estándares de calidad académica, el que opera desde alianzas público-privada, relacionando la formación escolar con el sector productivo y las necesidades del territorio. Para el caso del Liceo Juan Pablo II su labor ha sido apoyar especialmente la gestión curricular.

Discusión y Conclusiones

La alianza público-privada entre el SLEP Iquique, la Fundación Collahuasi y SNA Educa materializa o escapa a lo que la literatura ha descrito como privatización (Ball y Youdell, 2007; Ball, 2012; Adriaio, 2018; Fontdevila et al, 2023), en tanto actores privados ejecutan parte del servicio educacional, o reciben fondo para gestionar sus escuelas, sino que en este caso gestionan directamente un liceo público, incidiendo en el proyecto educativo, el currículo y la gestión, como si fuese un establecimiento propio.

En los últimos años desde que asumió el SLEP Iquique (2024-2026) no se evidencian iniciativas estatales para fortalecer la educación pública en Alto Hospicio. Las únicas acciones provienen del sector privado. Este vacío estatal no parece casual. Lejos de ser fortuito, esto podría responder a una lógica de *sustitución funcional*. Esto es que, antes que el Estado se retire, el capital filantrópico llegue como “salvador” y construya su proyecto sobre lo que queda de la estructura material y simbólica de la educación pública.

Bajo determinadas condiciones socioestructurales en la que se encuentra la educación obligatoria, como la pobreza, el hacinamiento y la contaminación, el “hipergueto” se convierte en el caldo de cultivo para la captura corporativa. En este contexto es necesario revisar los alcances y límites que deben tener las legislaciones que pretenden descentralizar la gestión pública. ¿Cuánto de la función pública puede ejercer un actor no estatal? ¿Qué tipo de actores pueden participar de este tipo de gestión? ¿Cómo esto debe ser regulado para que no reproduzca desigualdad? El hecho de que en un territorio tenga altísimos índices de vulnerabilidad, pobreza multidimensional, crisis habitacional y ambiental, no puede constituir una oportunidad para la filantropía de riesgo. ¿Hasta qué punto una escuela pública puede ser coadministrada por una empresa minera sin que ello suponga una captura corporativa de la formación de futuros trabajadores/as? El caso del Liceo Bicentenario Juan Pablo II en Alto Hospicio muestra que la privatización educativa en Chile no se agota en el sistema de vouchers, sino que avanza hacia formas de Gobernanza Corporativa (CLADE, 2014) donde actores corporativos se integran orgánicamente en la gestión de lo público, desdibujando los límites entre Estado y Mercado.

La investigación presentada no tiene resultados de trabajo de campo que complemente el análisis documental y estadístico. Sin embargo, el estudio, en esta etapa, permite caracterizar la arquitectura institucional de estas nacientes alianzas público-privada. Una observación etnográfica de las prácticas cotidianas en el Liceo en cuestión, así como de entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes, directivos y familias, permitirá triangular información y conocer cómo los actores educativos vivencian, adaptándose, reproduciendo y/o resistiendo el proyecto educativo corporativo.

Referencias

- Adrião, T. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 8-28.
- Adrião, T.; & Pinheiro, D. (2012). A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. *Educação e políticas em debate*, 1(1), 55-66.
<https://doi.org/10.14393/REPOD-v1n1a2012-17363>
- Almonacid, C. (2004). Un cuasimercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, (333), 165-198.

- Avelar, M., & Ball, S. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- Ball, S. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964200>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Policy Press.
- Ball, S., Bailey, P., Mena, P., Del Monte, P., Santori, D., Tseng, C.; Young, H. & Olmedo, A. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, 46(32), 9-36. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>
- Ball, S., & Corbalán, F. (2013). Un nuevo escenario para la política y el negocio educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, (435), 44-47.
- Bhanji, Z. (2008). Transnational corporations in education: filling the governance gap through new social norms and market multilateralism?. *Globalisation, Societies and Education*, 6(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/14767720701855618>
- Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Informe: Antecedentes Comuna de Alto Hospicio. Recuperado en: https://www.bcn.cl/transparencia/obtienearchivo?id=repositorio/10221/9895/1/87274_GRID_102010_GD_Alto-Hospicio_def.pdf. Extraído: 15 jul. 2025
- Blacker, Q. (2022). *Redes de Producción Global (GPN) y (des) vinculaciones territoriales: La industria textil e indumentaria y sus implicancias en los microbasurales de Alto Hospicio*. Tesis para optar al grado de Magíster en Geografía, Universidad de Chile.
- CLADE. (2014). Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. São Paulo Brasil.
- Convenio de colaboración Fundación Educacional Collahuasi y Municipalidad de Alto Hospicio. “Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo II”, 21 de febrero, 2012.
- Daza, S. (2025). *Propuesta de Fortalecimiento de estrategias docentes para abordar el conflicto en el aula y la violencia escolar: Guía orientadora de acción docente ante el conflicto en la sala*. Actividad Formativa Equivalente (AFE), Magíster de Indagación e Innovación Educativa, Instituto de Estudios Avanzados de la Educación (IE), Escuela de Postgrado, Universidad de Chile.

- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2023). Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 133-150.
<https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>
- Foro por el Derecho a la Educación Pública (2025). *Informe de Expulsiones y Cancelaciones de Matrícula (2016-2023)*. Realizado por la Mesa de Seguimiento del FODEP, Chile.
- Freitas, L. C. de (2014). Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 6(1), 48–59. <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>
- Friedman, M. & Friedman, R. (1980). *Free to choose: A personal statement*. Harcourt Brace Jovanovich
- Garsten, C., & Sörbom, A. (Eds.). (2017). *Power, policy and profit: Corporate engagement in politics and governance*. Edward Elgar Publishing.
- González, J. & Parra, D. (2023). El poder corporativo en el debate educativo constitucional en Chile. *Educação e Filosofia*, 37(79), 267–290.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-66105>
- González, J., Corbalán, F., Parra, D., & Cóstola, A. (2025). Los rostros de la privatización de la educación en Chile. *Cadernos CEDES*, 45, e294025, 1-17.
<https://doi.org/10.1590/CC294025>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2025). *Censo 2024. Resultados Región de Tarapacá*. Recuperado en: https://censo2024.ine.gob.cl/wp-content/uploads/2025/03/01_PRESENTACION-R_REGIONAL-TARAPACA.pdf. Extraído: 17 ene. 2025
- Junemann, C. & Olmedo, A. (2019). *In sheep's clothing: Philanthropy and the privatisation of the 'democratic' state*. *Education International Research*. Internacional de la Educación.
- Junta Nacional de Auxilio y Becas (2026). Base de datos Índice de Vulnerabilidad Educativa. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/indices-de-vulnerabilidad/>
- Labbé, G. (2014). *Del Gueto al Hipergueto en el centro y pericentro de la ciudad de Iquique*. Memoria para optar al título de Geógrafa. Facultad de Arquitectura y Urbanismo Escuela de Pregrado Carrera de Geografía, Universidad de Chile.
- Lubienski, C. (2016). Sector distinctions and the privatization of public education policymaking. *Theory and Research in Education*, 14(2), 192-212.
<https://doi.org/10.1177/1477878516635332>
- Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education*, 115(4), 601-647. <https://doi.org/10.1086/599778>

- Ministerio de Educación (2017). Ley 21.040, Crea el Sistema de Educación Pública.
- Ministerio de Educación (2025). *Documento de Trabajo N°43* “Diversificación de la matrícula en el sistema escolar chileno 2015-2025: NEE Permanentes/Transitorias, nacionalidad extranjera, etnia”. Centro de Estudios MINEDUC
- Ministerio de Hacienda (23/11/2023). Protocolo de Acuerdo para la Aprobación de la partida de Educación en el Proyecto de la Ley de Presupuestos del Sector Público 2024.
- Ministerio del Interior (1992). Ley N°18.695, Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades.
- Olmedo, A. & Santa Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Revista Akademeia*, 8(2), 7-26.
- Orellana, A. [ed.] (2025). *Índice de Calidad de Vida Urbana 2024: Nueva generación de variables*. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Facultad de Arquitectura, Universidad Católica.
- Parra, D., & González, J. (2015). El fenómeno en una comuna urbano-popular en Santiago de Chile. *Educação: Teoria e Prática*, 25(50), 415-431.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p415-431>
- Rodríguez, J. (2005). Tercer sector: una aproximación al debate sobre el término. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 464-474.
- Saltman, K. (2010). *The gift of education: Public education and venture philanthropy*. Springer.
- Scott, J. (2009). The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. *Educational Policy*, 23(1), 106-136.
<https://doi.org/10.1177/0895904808328531>
- Superintendencia de Educación (2024). Datos sobre expulsiones y cancelación de matrícula solicitados por Ley 20.205 de Transparencia al Ministerio de Educación.
- Verger, A., & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 11-29.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2023). La industria educativa global: análisis de su expansión y de sus múltiples manifestaciones desde una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 10-27.

- Villalobos, C., Parcerisa, L. Pereira, S. Hernández, M. & Fuentes J. (2025). *Public-private entanglements and educational privatization: Towards a global theory of the role of philanthropic foundations from Global South*. (en prensa)
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Ediciones Morata.
- Zancajo, A., Fontdevila, C. & Verger, A. (2022). Las alianzas público-privadas en educación: debates, modelos y horizontes regulativos en los países de la OCDE. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (15), 6-32.
<https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>

Sitios consultados

<https://www.fundacioncollahuasi.cl>

<https://www.glencore.cl/operaciones-y-empresas-conjuntas/compania-minera-dona-ines-de-collahuasi>

<https://www.sna.cl/nosotros/>

<https://www.snaeduca.cl/>

Submetido em abril de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Diego Parra Moreno

Universidad San Sebastián (USS-Chile)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5521-9961>

E-mail: diegoparram@gmail.com

Juan Alejandro González López

Universidad de Chile (UCH-Chile)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9081-0503>

E-mail: juangl@uchile.cl

LA Tensión PRIVATIZADORA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA:

ANTECEDENTES, ACTORES Y HORIZONTES DE FUTURO

Samuel Hilcías Carvajal Ruiz

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR-Venezuela)

RESUMEN

Este aporte analiza críticamente el decurso de las políticas públicas en la educación venezolana transparentando el protagonismo de los actores privados. Se contextualizan los momentos específicos de la acción privatizadora, traducida en legislaciones, planes y programas, revelados en los discursos y la participación de los actores públicos y privados promotores, desde diferentes instancias, de tales acciones, desde el siglo pasado hasta el presente. Este recorrido adquiere importancia en 1980 cuando se promulga la Ley Orgánica de Educación luego de más de dos décadas de vigencia de la ley de 1955 heredada de la dictadura, que favorecía los intereses de la educación católica, uno de los actores seculares en la pulsión con el Estado por la privatización de la educación venezolana, bajo el argumento de la “libertad de enseñanza” y en la década de los años 90 mediante la imposición de la agenda neoliberal. El estudio fundamentado en el análisis crítico documental, establece algunos hitos de estas políticas, expone las formas de privatización, caracteriza a voceros y grupos comprometidos con la privatización educativa y revela las tensiones con sectores sociales y del magisterio, defensores de la educación pública y gratuita. Se concluye que esta conflictividad obedece a la dinámica política del país propia de cada momento histórico, en cuanto al protagonismo o no de actores vinculados con la privatización, así como su participación y/o influencia en los gobiernos de turno. Pese a décadas de pervivencia de esta tensión, la educación venezolana mantiene su orientación apegada a doctrina del Estado docente, fundamentada en su carácter público y gratuito; que, en la actual coyuntura, marcada por la imposición y control del gobierno legítimo por parte del imperialismo estadounidense luego de la agresión militar del 3 de enero de 2026 y el secuestro del presidente constitucional de la República, Nicolás Maduro Moros, y de la diputada Cilia Flores, los sectores privatizadores podrían reforzar sus posiciones basándose en el deterioro sufrido en las políticas públicas en general y, particularmente, en la educación pública, obviando la imposición de 1.088 Medidas Coercitivas Unilaterales (MCU), que han obstaculizado la gobernabilidad y deteriorado la vida del pueblo venezolano.

Palabras clave: Cambio de régimen; Políticas educativas; tensión privatizadora; descentralización.

A TENSÃO DA PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO VENEZUELANA:

ANTECEDENTES, ATORES E HORIZONTES FUTUROS

RESUMO

Esta contribuição analisa criticamente o curso das políticas públicas na educação venezuelana, tornando transparente o papel dos atores privados. Os momentos específicos da ação de privatização são contextualizados, traduzidos em legislações, planos e programas, revelados nos discursos e na participação dos atores públicos e privados promotores, de diferentes instâncias, de tais ações, do século passado até o presente. Esse percurso adquire importância em 1980 quando é promulgada a Lei Orgânica da educação após mais de duas décadas de vigência da lei de 1955 herdada da ditadura, que favorecia os interesses da Educação católica, um dos atores seculares na pulsão com o Estado pela privatização da educação venezuelana, sob o argumento da "liberdade de educação" e na década de 90 através da imposição da agenda neoliberal. O estudo, a partir da análise crítica documental, estabelece alguns marcos dessas políticas, expõe as formas de privatização, caracteriza porta-vozes e grupos comprometidos com a privatização educacional e revela as tensões com setores sociais e professores, defensores da educação pública e gratuita. Conclui-se que esse conflito se deve à dinâmica política do país típico de cada momento histórico, em termos da proeminência ou não de atores ligados à privatização, bem como sua participação e / ou influência nos governos da época. Apesar de décadas de persistência dessa tensão, a educação venezuelana mantém sua orientação atrelada à doutrina do estado docente, baseada em seu caráter público e gratuito; que, na atual conjuntura, marcada pela imposição e controle do governo legítimo pelo imperialismo norte-americano após a agressão militar de 3 de janeiro de 2026 e o sequestro do presidente constitucional da República, Nicolás Maduro Moros, e da deputada Cilia Flores, os setores privatizadores poderiam fortalecer suas posições com base na deterioração sofrida nas políticas públicas em geral e, particularmente, na educação pública, obviando a imposição de 1.088 medidas coercitivas unilaterais (MCU), que atrapalharam a governança e deterioraram a vida do povo venezuelano.

Palavras-chave: Mudança de regime; Políticas educativas; tensão privatizadora; descentralização.

THE PRIVATIZATION TENSION IN VENEZUELAN EDUCATION:

BACKGROUND, ACTORS AND FUTURE HORIZONS

ABSTRACT

This contribution critically analyzes the course of public policies in Venezuelan education, making the role of private actors transparent. The specific moments of the privatization action are contextualized, translated into legislations, plans and programs, revealed in the speeches and the participation of the public and private actors promoters, from different instances, of such actions, from the last century to the present. This route acquires importance in 1980 when the Organic Law of Education is promulgated after more than two decades of validity of the 1955 law

inherited from the dictatorship, which favored the interests of Catholic education, one of the secular actors in the drive with the State for the privatization of Venezuelan education, under the argument of “freedom of education” and in the 90s through the imposition of the neoliberal agenda. The study, based on the documentary critical analysis, establishes some milestones of these policies, exposes the forms of privatization, characterizes spokespersons and groups committed to educational privatization and reveals the tensions with social sectors and teachers, defenders of public and free education. It is concluded that this conflict is due to the political dynamics of the country typical of each historical moment, in terms of the prominence or not of actors linked to privatization, as well as their participation and / or influence in the governments of the day. Despite decades of persistence of this tension, Venezuelan education maintains its orientation attached to the doctrine of the teaching State, based on its public and free character; that, in the current conjuncture, marked by the imposition and control of the legitimate government by US imperialism after the military aggression of January 3, 2026 and the kidnapping of the constitutional president of the Republic, Nicolás Maduro Moros, and the deputy Cilia Flores, the privatization sectors could strengthen their positions based on the deterioration suffered in public policies in general and, particularly, in public education, obviating the imposition of 1,088 Unilateral Coercive Measures (MCU), that have hindered governance and deteriorated the life of the Venezuelan people.

Keywords: Regime change; Educational policies; privatization tension; decentralization.

El contexto de la cuestión

Uno de los rasgos políticos característicos de más de un siglo de historia de la educación venezolana se expresa por la tensión entre el control-dirección de la gestión pública, respecto a las aspiraciones de sectores pertenecientes a las élites nacionales por ampliar su influencia en este campo. En este empeño se bifurcan intereses que han juntado a los clásicos sectores conservadores-liberales, con la secular aspiración, primero la Iglesia católica y más recientemente, las tendencias agrupadas en diferentes sectores empresariales y evangélicos, de ampliar la influencia privada en la educación nacional.

El “Decreto de Educación Popular, Gratuita y Obligatoria” de 1870 bajo la presidencia de Antonio Guzmán Blanco, es uno de los hitos fundamentales en cuanto a las disputas sobre el estatuto público de la educación bajo la tutela del Estado en detrimento de la posición de dominio de la Iglesia católica como factor hegemónico en el control de la educación nacional. Este Decreto representa un punto de inflexión en el desplazamiento de esta centralidad, recurrente desde tiempos pre-republicanos hasta entonces y que se mantuvo, mediante las alianzas políticas

con conservadores y liberales, valedores de este monopolio. De allí que este giro político hacia una educación laica, de cobertura nacional y de orientación popular que imprime el mencionado decreto, marca una línea de actuación que con el transcurrir de las décadas, va a configurar toda una doctrina moderna encarnada en las tesis del Estado docente, la cual encontrará un fuerte impulso durante el siglo XX hasta el presente.

Cabe señalar que, la “misión educadora” de la Iglesia mantiene una línea ininterrumpida desde el tiempo de la colonia española, pasando por el período de la lucha independentista y las primeras décadas de la vida republicana del país. En esta última fase, pese a la ya constituida República de Venezuela en 1830, luego de la desintegración de la Gran Colombia, la Iglesia continuó en dicha tarea. Algunas claves para comprender este momento pasan por caracterizar décadas de inestabilidad política, conflictos armados y un país hundido económica y demográficamente, en una profunda miseria social (Battaglini, 2012). La educación para ese momento, según se constata, no ocupa precisamente un lugar de prioridad ni un alto reconocimiento para las élites en el poder, más allá de la introducción de las ideas liberales y positivistas, que permearon a la intelectualidad de la época en el espíritu de la lucha de la “civilización contra la barbarie”. De hecho, esta “vocación educadora” de la Iglesia no obedece, en un primer momento, a un interés crematístico; sino más bien, a la utilización de un mecanismo cultural, ideológico, como la educación y la escuela, como instrumento de evangelización, de influencia social, con vocación de poder en el marco de un proceso de colonización y, posteriormente, en el contexto del desarrollo político como república independiente.

Así que una vez desplazada de ese control a partir de 1870, encontraron en la demanda sobre la “libertad de enseñanza”, el refugio ideológico desde donde operar a favor de la denominada “iniciativa privada” en educación, como exigencia constante para permanecer y actuar en este sector. De tal manera que, tanto en tiempos de dictaduras, como en el marco de la llamada “democracia representativa” de corte liberal, incluyendo las últimas casi tres décadas enmarcadas dentro de la “democracia participativa y protagónica”, este comportamiento ha sido una constante.

Durante todo el siglo XX esta tensión se mantuvo, alcanzando mayores cotas de control de una u otra expresión según la tendencia político-ideológica gobernante. En un principio, los períodos gobernados por dictaduras fueron notables los avances de los sectores conservadores,

con la Iglesia al frente, cuyo eje argumental sobre la “libertad de enseñanza”, mantuvo latente las aspiraciones de alcanzar mayores cotas de control sobre la educación.

Es en el período que va de 1945-1948, cuando se sientan las bases de la doctrina del Estado Docente, como eje medular de la defensa de la competencia del Estado como actor y regente de la educación nacional pese a que la ley de educación de 1948 que lo contenía explícitamente como doctrina, tuvo una efímera existencia interrumpida por la dictadura cívico-militar. Esta doctrina es desarrollada en el país por un grupo de maestros agremiados en torno Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y liderada, entre otros, por Luis Beltrán Prieto Figueroa, que desde la década anterior proponen las tesis de la “Escuela Nueva Democrática, de masas, centrada en el niño”, que incluye la participación activa del Estado (Luque, 2020, p. 36).

A partir de 1958 luego de la caída de la dictadura de Marcos Evangelista Pérez Jiménez (1948-1958), se configura el acuerdo de gobernabilidad entre las élites venezolanas denominado el “Pacto de Puntofijo”, impuesto y digitado por los Estados Unidos (EE.UU.) y las corporaciones petroleras, entre otras, las vinculadas a Nelson Rockefeller dueño y representante de la Standard Oil en el país, quien fue el artífice del dicho trato. Este Pacto se fundamentó en un documento marco para conciliar entre estas élites la estabilidad política del país, bajo el esquema liberal de la democracia representativa y la “alternabilidad democrática”, basada en el bipartidismo como estrategia de control del poder a través de estas entidades satelitales. De este “Pacto” se excluye al Partido Comunista de Venezuela, una de las fuerzas políticas fundamentales del país y protagonista clave en la caída de la dictadura.

El liderazgo que se consolida mediante el Pacto de Puntofijo, va a regir los destinos del país por un espacio de, aproximadamente, cinco décadas sintetizando una política educativa que, si bien mantuvo la doctrina del Estado Docente, amplió la intervención de los actores más proclives a favorecer los intereses privados y corporativos, liderados fundamentalmente por la Iglesia católica y en el que, posteriormente, se va a ampliar la concurrencia de otros actores, tanto laicos como confesionales, mediante la incorporación progresiva de sectores de las diferentes congregaciones evangélicas del país.

Cabe señalar que durante casi todo el siglo XX, se mantuvo la tesis de la “colaboración” en educación entre el Estado y las entidades religiosas y empresariales, bajo la doctrina de la “libertad de enseñanza”. A lo largo de este tiempo fueron muchas las iniciativas en las que se

mantuvo esta “colaboración”. Entre otras, destaca una de las primeras reseñadas en 1917, cuando las empresas privadas la “Electricidad de Caracas” y la “Lotería de Beneficencia” implementaron un programa educativo dirigido a escolarizar a sus obreros y a sus hijos. En este caso, se trataba de acciones puntuales que, junto con la actuación más orgánica de la Iglesia, venían a configurar este escenario de comienzos de siglo, de “colaboración” Estado-sector privado.

De hecho, durante la dictadura se observa un creciente apoyo a la promoción de la educación privada, mediante regulaciones contenidas en la Constitución Nacional de 1953, ratificando la “libertad de enseñanza y, avanzando un poco más, al reconocer y otorgar subvenciones para el funcionamiento de centros educativos privados. Ese mismo año se crea y promulga la Ley de Universidades que, una vez aprobado el Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas, se proporciona la base legal y fundacional para la creación de este tipo de instituciones privadas en el país (Fernández Heres, 1981). A partir de este marco normativo se fundan las dos primeras universidades privadas del país: la Universidad “Santa María” y la Universidad Católica “Andrés Bello”. Este dato descriptivo revela la atención de los intereses vinculados a la base académica y social vinculada al empresariado y a la Iglesia, de soporte de la dictadura cívico-militar de Pérez Jiménez. Es decir, la primera de esas universidades responde a los intereses de un sector de la burguesía nacional y la segunda a los intereses de la Iglesia católica, también alineada con la dictadura; en este caso favoreciendo las demandas de la congregación de los Jesuitas, en ambos casos se convirtieron en centros de formación de las élites y de una clase profesional en ascenso.

También, en el contexto del gobierno dictatorial se promulga la Ley Orgánica de Educación en 1955, la cual introduce la distinción legal entre las diferentes instituciones educativas (Públicas y Privadas), tomando como criterio el origen del tipo de financiamiento, bien sea producto de los presupuestos públicos o de la iniciativa privada/particular. Sin incluir en esta tipología, aquellas escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos, como parte del espectro de gestión del sector privado en la educación.

El hito de 1958, resulta clave para comprender este contexto de transformaciones en la educación nacional. Con la nueva constitucional nacional de 1961, se reafirma el sentido y orientación política de la educación, que aparte de abrazar la doctrina del Estado docente, coloca como prioridades la masificación de los diferentes niveles de escolarización, fundamentalmente el primario, y la lucha contra el analfabetismo. En ambas políticas se encontraban inmersos,

como expresión y continuidad de la “colaboración”, los sectores privados vinculados al naciente mercado educativo; es decir, la recurrencia de Iglesia católica y el incipiente empresariado relacionado con la educación. El texto constitucional de 1961, otorga este reconocimiento y queda explícito en el Artículo 79, en el que se habilita al ejercicio profesional en educación “libremente” y donde *“El Estado estimulará y protegerá la educación privada que se imparta de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en las leyes.”* (1984, p. 15)

Con la emergencia del gobierno socialcristiano de Rafael Caldera (1969-1974), se incorpora al discurso en política educativa el lenguaje empresarial. Se hace referencia a la necesidad de imitar la eficiencia de las empresas, que la educación debe ajustarse a la visión empresarial en cuanto a la eficiencia, la calidad de servicio, el ahorro, entre otras expresiones que va a encontrar anclaje en los sectores tradicionales que habían propugnado la tesis sobre la “libertad de enseñanza” y, otros emergentes, que emparentaban esta jerga al deseo de modernización del sistema educativo venezolano.

Cabe significar que mientras este discurso gubernamental con perfil corporativo impregna la política educativa, además, en la práctica se produce un giro para favorecer a los factores educativos privados, queda al descubierto la profunda crisis experimentada en la educación pública que desemboca en la convocatoria a la primera huelga general del magisterio venezolano que inicia el 13 de noviembre de 1969, manteniéndose por espacio de tres meses. Entre las demandas de las maestras y los maestros destacaban: el respeto a la estabilidad laboral, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y aumento salarial. El conflicto se cerró con la firma de la Primera Acta Convenio, que recogía las reivindicaciones del magisterio.

Rafael Fernández Heres (1981, p. 881), uno de los ideólogos de la política educativa socialcristiana, sintetizaba la opinión del entonces ministro de educación del gobierno socialcristiano de Rafael Caldera, Héctor Hernández Carabaño, que definía a la educación:

[...] como empresa nacional- en su sentido más amplio: como la obra de todos y con una organización productiva en la cual no se desperdicie esfuerzo alguno, ni humano ni económico y con urgencia de tiempo. Empresa en la cual la fijación de objetivos sea producto del análisis ponderado de factores reales y la toma de decisiones que se haga conforme al imperativo nacional y no bajo presiones políticas, que, si bien permiten resolver problemas momentáneos, agravan otros de repercusiones prospectivas incalculables.

Bajo esta concepción tecnocrática de la educación dirigida a la aspirada “modernización del sistema educativo nacional”, el gobierno socialcristiano implementa la política de descentralización-regionalización que tiene su correlato para la educación nacional, mediante la promulgación del Decreto 72, que tuvo como propósito atender los desequilibrios y asimetrías existentes en el desarrollo del país, luego del diagnóstico económico y social negativo, que reflejó las carencias y potencialidades desiguales observada en los territorios, respecto a la situación de concentración de fortalezas en los principales núcleos urbanos del país.

Esta decisión, más allá de ser una acción dirigida a promover el desarrollo nacional que perseguía establecer equilibrios económicos, sociales y demográficos necesarios para un país con pretensiones federales y con una composición poblacional desproporcionadamente urbana respecto a la rural, va a constituirse en el futuro en elemento clave para la fragmentación institucional dentro de la lógica del Estado concebido por el neoliberalismo y las reformas que bajo esta lógica se impusieron al país siguiendo las orientaciones del Consenso de Washington durante la década de los años 90.

De la colaboración a las políticas de privatización

Las últimas tres décadas del siglo XX, se caracterizaron por esfuerzos estatales para relanzar a la educación pública. Durante el período de gobierno de Caldera, se implementa la Reforma de la educación media, creando el ciclo básico común, el bachillerato o ciclo diversificado integrado por las menciones en ciencias, humanidades, comercial y técnica, bajo el argumento de la modernización del sistema educativo alineado a las políticas de desarrollo económico-social de la nación. De igual manera, con el mencionado Decreto 72 sobre la Descentralización y Regionalización de las políticas educativas como instrumento legal, se ordena actuar coordinadamente entre las diferentes instancias del poder público regional, municipal, con las instituciones educativas públicas y privadas en la planificación y la ejecución de lo planificado. En 1969, se crea el Parasistema mediante el Decreto 208, dirigido fundamentalmente a personas mayores de 16 años, que habilita la formación y titulación a nivel primaria y medio, flexibilizando las posibilidades de acceso y prosecución escolar en el sistema educativo. Esta modificación fue una ventana de oportunidades para ampliar la colaboración con

el sector privado de la educación, porque permitió la proliferación de centros educativos de titularidad privada que ofrecían esta salida educativa. Por lo general, la población que optaba por esta modalidad era la clase trabajadora proveniente de sectores sociales humildes.

Ahora bien, con la “revolución educativa” de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), la reforma de la educación básica durante el gobierno de Herrera Campins, la política de Jaime Lusinchi (1983-1988) encarnada en el “Pacto social” y las políticas emprendidas en los segundos períodos presidenciales de Carlos Andrés Pérez y de Rafael Caldera, se reiteraron las críticas al sistema educativo y del ente rector, el ministerio de educación, por sus limitaciones de gestión y operativas para atender problemas recurrentes que afectaban a todo el despliegue de la educación venezolana.

Los problemas centrados en la calidad de la educación, en los que se priorizaban los relativos al rendimiento, la repitencia y la prosecución, con expresiones crónicas en la educación media; se juntaban a aquellos asociados a la formación y a las condiciones de trabajo del personal docente, la carencia de recursos y el deterioro de la planta física. Muchos de los cuestionamientos tuvieron como foco las limitaciones de la entidad ministerial en su capacidad para reaccionar y responder asertivamente a tales demandas. Se señalaba como males endémicos del sistema la concentración de poderes y funciones del ministerio, en la carga burocrática que obstruía las posibilidades de un funcionamiento eficaz y eficiente, en una crítica clara al papel rector del Estado en esta materia. Para ello se sugería de manera reiterada la necesidad de desconcentración institucional, para favorecer la política de descentralización de decisiones y la participación de otros actores en la educación, que no eran otros que los privados.

Mientras los esfuerzos para revertir los peores diagnósticos de la educación nacional se concentraban en medidas, más bien retóricas, sobre la modernización de la gestión educativa, la regionalización, el otorgamiento de incentivos docentes y la calidad de la educación en el marco de implementación de la Ley Orgánica de Educación de 1980 (LOE, 1980), entre otros; la crisis derivada de las exigencias de los organismos financieros multilaterales (Fondo Monetario Internacional-FMI, Banco Interamericano de Desarrollo-BID y el Banco Mundial-BM, fundamentalmente), por el pago del endeudamiento nacional a finales de la década de los años 80 y comienzo de los 90, hacía aún más difícil e inviable la financiación del sistema. Más aún, del conjunto de las políticas sociales que hasta entonces constituían la garantía de cohesión social.

El propio gobierno del presidente Luis Herrera Campins (1979-1984) y su entonces ministro de educación, Rafael Fernández Heres, reconocieron las dificultades de aplicar la Ley y la Reforma de la Educación Básica Nacional, propuesta a partir de la promulgación de la LOE (Bravo Jauregui y Uzcátegui, 2002). Redundaba en la clase política los problemas de gestión y de financiamiento de la educación pública, ante las acuciantes dificultades económicas que se van a expresar de manera descarnada en las próximas décadas, haciendo especial énfasis en la transición de los 80 hacia la década de los años 90.

El diagnóstico sobre la marcha del sistema educativo nacional realizado a finales de la década de los años 70, a pesar de las reformas de 1969 dirigidas a la educación primaria y a la de la educación media, en este último caso, mediante la promulgación del Decreto 120, ambos procesos reformistas resultaron limitados respecto a la realidad del país, sus necesidades económicas y sociales y en cuanto a las aspiraciones de las élites dirigentes.

La reforma de la educación primaria estuvo centrada en los programas de estudios utilizados desde 1944; la solución adoptada fue introducir un giro didáctico desde la memorización y acumulación de contenidos, hacia aspectos más instrumentales de la enseñanza; es decir, la incorporación de las tesis del aprendizaje activo privilegiando logros de objetivos antes que adquisición de contenidos, insistir en mejorar la relación docente-alumno rebajando la función directiva del primero, favoreciendo la proximidad entre ambos, influida por las corrientes humanistas de la enseñanza para entonces de moda.

En cuanto a la reforma de la educación secundaria, tuvo un énfasis más estructural respecto a la organización de estas enseñanzas en el marco del sistema educativo venezolano, sobre lo cual ya se hizo una breve descripción. El asunto de fondo van a ser las políticas educativas formuladas por este gobierno, el primero de Rafael Caldera (1969-1974), que va a definir unos hitos en política educativa enfocada en la educación como palanca para el desarrollo económico y social desde la perspectiva del “capital humano”, en la necesaria modernización del sistema educativo mediante reformas que atiendan dos direcciones, a saber: 1) el cómo y el qué se enseña, así como las formas de evaluar (criterios de calidad); y 2) la urgente reforma a fondo de la institución educativa, la cual debe descansar sobre la “desburocratización” institucional (Es decir, promover la desconcentración y la descentralización); así mismo, en obtener resultados tangibles en el corto-mediano plazo y, finalmente, en el discurso de ampliar la participación de actores de la educación, lo cual se traduce en abrir espacios para la privatización del sector.

Este proceso va a ir de la mano de uno mucho más ambicioso que es la política dirigida a la transformación del Estado venezolano, para lo cual se crea la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE) en diciembre de 1984, durante la presidencia del socialdemócrata Jaime Lusinchi (1984-1989). Este esfuerzo de la clase política de la época, conjuntamente con sectores de las élites académicas, religiosas, económicas y sociales, buscaba explorar vías para recuperar el malogrado proyecto liberal de democracia, mediante reformas políticas e institucionales, que permitieran ampliar la actuación de los actores tradicionales y emergentes en el panorama crítico de la época y con ello garantizar la pervivencia del modelo democrático construido sobre la base del bipartidismo engendrado en 1958 bajo el Pacto de Puntofijo.

Este proceso reformista centró la atención en reformas políticas e institucionales dirigidas, entre otros propósitos, a promover la elección directa de los cargos de gobernadores y alcaldes. Se activan así nuevos procesos electorales en los territorios, bajo la fundamentación de impulsar el federalismo, pero también, como mecanismo para profundizar la fragmentación del poder nacional. Con ello se crea la base política legitimada mediante procesos electorales para realizar este propósito; es decir, las reiteradas directrices sobre la desconcentración y descentralización de las instituciones del Estado, uno de los mecanismos predilectos del poder bajo la lógica del neoliberalismo en expansión, con la retórica del pluralismo y el diseño federal de los territorios del Estado nación.

Cabe apuntar que, soterrado en este manto reformista se encontraba el rediseño institucional para encuadrar al país en función de la arquitectura neoliberal en marcha, con su mecanismo de ajuste estructural para alinear a los países de la región, entre ellos a Venezuela, en la órbita de los intereses geopolítico de los Estados Unidos (EE.UU.) y de las corporaciones ante la novedad de la “globalización” del capital.

En este sentido, Vilas (2015, p. 72) sostiene que:

El ajuste estructural implicó, en sí mismo, una verdadera reforma del Estado: en la administración, en sus orientaciones y objetivos, en su inserción externa y en las relaciones de poder que constituyen su base de sustentación social y política y que condicionan todo lo anterior. Fue una reforma por la vía del desmantelamiento puro y simple-institucional, operativo, en su dotación de recursos humanos, materiales y financieros, en sus capacidades extractivas y distributivas, en sus márgenes de autonomía hacia dentro y hacia fuera – sin planificación ni mucha reflexión previa, urgida por la necesidad de reducir al máximo el gasto público. El "estado mínimo" se convirtió en el paradigma de la nueva época.

La elección directa de gobernadores y alcaldes, trae consigo las primeras experiencias locales de ensayos educativos con una participación de baja intensidad del Estado nacional. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financia dos experiencias dirigidas a “mejorar la calidad de la Educación Básica”, en los estados Bolívar y Mérida, las cuales tienen un significativo impacto mediático como ejemplo a emular por otras regiones del país. Es decir, los gobernadores de estos estados fueron los primeros en definir la política educativa para los territorios bajo su jurisdicción siguiendo los lineamientos de la desconcentración y descentralización ministerial.

El segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1993) introduce un equipo con un claro perfil tecnocrático-neoliberal que, al implementar su plan de gobierno produce en un estado de conmoción nacional a partir del levantamiento popular contra las medidas económicas y sociales neoliberales siguiendo el recetario fondomonetarista y del Consenso de Washington, cuyos ejes centrales eran: apertura de la economía, la baja o eliminación de los aranceles, la eliminación del control de precios, imposición del impuesto al valor agregador, entre otras, con un impacto regresivo en los principales productos, bienes y servicios de consumo masivo. En este contexto conflictivo que agudiza aún más las condiciones de pobreza, se avanza en la llamada “modernización del Estado”, incidiendo en la política de desconcentración y descentralización del ministerio de educación; así como en la apertura de iniciativas privadas en este sector.

Como dato revelador del avance de la privatización de la educación al apreciar que, de acuerdo con Bravo Jauregui y Uzcátegui (2001, p. 382):

[...] en Venezuela observamos que si bien en el nivel universitario la relación porcentual público/privado de la matrícula total para 1995 (480.181 alumnos), está en 82/18. en los Institutos y Colegios Universitarios esa relación se invierte para el mismo año en 31/69 de un total de 143.036 alumnos.

En este asunto habría que hacer algunas puntualizaciones. Un primer asunto, la oferta académica para acceder a estudios universitarios se restringió para las universidades públicas, fundamentalmente las universidades autónomas y de mayor reconocimiento, debido a las políticas dirigidas a regular este acceso, a la par que se congelaba la creación de nuevos cupos, también producto de la regulación establecida a través de los mecanismos de selección y acceso a

la educación universitaria. Este hecho trajo como consecuencia, la denominada “población flotante”; es decir, bachilleres que año tras años quedaban fuera del subsistema sin poder ingresar a la educación universitaria pública, fundamentalmente aquellos provenientes de los sectores más desfavorecidos social y económicamente.

Como segundo aspecto, la oferta de cupos crecía en los llamados Institutos Técnicos Universitarios (ITU) que ofrecían carreras técnicas cortas (de dos a tres años), muchas de ellas poco valoradas en el mercado de trabajo. Estas instituciones eran generalmente de titularidad privada. De allí que los sectores menos favorecidos quedaban excluidos de estudiar en las universidades públicas mejor reconocidas. Para la mayoría esta población quedaban reservadas estas instituciones privadas, algunas de ellas de dudosa reputación, en las que debían sufragar el pago de matrícula y otros estipendios para poder realizar estudios universitarios.

El salto más significativo en el propósito privatizador se sucede a finales de la década de los años 90, durante el segundo mandato de Rafael Caldera (1994-1998). Pese a las políticas de descentralización, desconcentración, flexibilización, todo ello enmarcado bajo el argumento de la modernización del país y de la educación en particular, bajo el discurso y agenda del neoliberalismo imperante, los resultados fueron desalentadores. Al punto que el nuevo gobierno liderado por Caldera, a través de su vocero cualificado en la materia, el ministro de educación Antonio Luis Cárdenas, calificó a la educación pública nacional como un “fraude”.

Para revertir este diagnóstico negativo, se propusieron como políticas para el sector educativo, concretamente en los niveles de básica y la educación media, mejorar la calidad y ampliar la cobertura matricular sin que este crecimiento esperado perjudique la elevación de los estándares de calidad esperados. Como parte de esta política se orienta la revisión y mejora de la formación dispensada en los centros educativos, lo cual incluía el currículo y su administración mediante la promoción de los proyectos pedagógicos de plantel, como instrumento tecno-político e incidir favorablemente en la formación docente en el autodenominado proceso de “dignificación”, entre otras acciones implementadas.

Asimismo, se enfoca como prioridad la organización y funcionamiento del sistema educativo, con una precisa orientación hacia la reformulación del ministerio, redefiniendo sus competencias y alcances, mediante la transferencia y delegación de funciones que debería seguir la siguiente línea cesión: desde el ministerio a los estados, desde éstos a los municipios y de aquí a los planteles escolares. Se reitera el cuestionamiento sobre el tamaño de la institución y la

ineficiencia en su funcionamiento, de allí que se aspira lograr una gestión educativa caracterizada por la eficiencia y la eficacia. Como último aspecto en la estrategia política, se trata de encaminar acciones socioeconómicas para atender a la población estudiantil proveniente de los sectores sociales más desfavorecidos socio-económicamente.

Una plataforma clave para el impulso de estas políticas fue la reactivación del Consejo Nacional de Educación (CNE), creado en 1974 durante el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez. Con la promulgación del Decreto 52 para la constitución del CNE, se incluyen las atribuciones de dicha instancia; entre otras destaca, su carácter consultivo, de asesor en el diseño y ejecución de acciones dirigidas a apoyar el proceso de transformación educativa.

Esta instancia permitió la convergencia del sector público con los actores privados de la educación venezolana. Entre otros actores del sector privado concurrente en el despliegue de las políticas educativas del gobierno, estuvo la secular presencia de la Iglesia católica a través de la Orden de la Compañía de Jesús, fundamentalmente. La participación de la Iglesia se manifestó mediante tres formas, a saber: 1) La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) y la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), en la que está incluida “Fe y Alegría” como instrumento territorial clave. Por una parte, los centros intelectuales para la producción de pensamiento estratégico en educación (UCAB y CERPE), por la otra, el tejido educativo escolar esparcido por casi todo el territorio nacional de la AVEC, fundamentalmente, mediante el concurso de “Fe y Alegría”.

Otro actor privado visible fue el conglomerado de Empresas Polar. Se trata de la empresa privada más importante del país, organizada en torno a un monopolio corporativo que abarca la producción agroindustrial, con una posición de dominio en el mercado de la logística y distribución de cervezas y alimentos. De allí se deriva la Fundación Polar, como instrumento político e intelectual, constituido en una de las palancas nacionales para impulsar las políticas de privatización en educación, con especial énfasis en este período de gobierno.

En la configuración de este nuevo escenario habría que considerar la política del gobierno sobre el programa del texto escolar; es decir, los textos oficiales empleados en el aula de clase y de estudios de la población escolar. Fundamentalmente, porque por esa vía ingresan otros actores de los procesos de privatización de la época, con el protagonismo de empresas españolas del mundo editorial como son las pertenecientes al Grupo PRISA, especialmente la empresa educativa y editorial Santillana. Al igual que el Grupo Editorial Norma de Colombia, como

extensión del conglomerado empresarial Carvajal. Años después, la transnacional española PRISA absorbió esta editorial.

En lo que respecta al programa sobre el texto escolar, el gobierno de Rafael Caldera por instancia de los ministerios de educación y fomento promulgaron en 1995 la Resolución conjunta 431, según la cual la entidad educativa era la única autorizada para aprobar los textos y recursos para la enseñanza y los aprendizajes a ser utilizadas en los centros educativos tanto públicos como privados, sin mencionar autor, empresa editorial, entre otros aspectos identificativos.

Esta Resolución que en principio va a proyectar una cierta neutralidad/objetividad dentro de la formalidad institucional, abre un escenario completamente favorable para que empresas editoriales, como las precitadas vinculadas al grupo español y otras de origen colombiano, ingresaran al “mercado educativo” venezolano y construyeran sólidos lobbies en torno la transferencia tecnologías educativas blandas, como el mencionado Proyecto Pedagógico de Plantel y de Aula, que se instaló en el tejido educativo primario en el país de la mano del “intercambio”-intermediación, con factores corporativos de la transnacional española PRISA mediante el concurso de la empresa editora Santillana.

Debido a las circunstancias políticas, económicas y sociales del país, caracterizada por una grave crisis en todos esos ámbitos e incrementada por las exigencias de pago de la deuda externa, se propiciaron acuerdos de “cooperación bilateral” para apoyar la política educativa del gobierno en proyectos específicos. Un ejemplo, fue el dirigido a la recuperación de la educación media, diversificada y técnica, como fue el denominado el “Grand Japonés”, que consistió en una “donación” de este país hacia Venezuela y que permitió el financiamiento dirigido a diversos proyectos de diagnóstico y mejora de este nivel educativo. Otros apuntaron hacia la “cooperación” en la red de televisión educativa, mediante el aprovechamiento del satélite Hispasat (Cuyos principales promotores eran sectores corporativos y públicos de España y Portugal), y que se encargaba de promover la comunicación de contenidos en castellano y portugués. Por su parte la educación rural e indígena recibió asistencia técnica de organizaciones multilaterales como la Organización de Estados Americanos (OEA), el BID y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Es en 1997 cuando la política de descentralización educativa presentada como factor clave en la modernización del sistema, adquiere su verdadero sentido político-ideológico respecto al papel del Estado como rector en materia educativa. Las élites políticas de la época se propusieron

desmontar los principios sobre los que se sustentaba la doctrina del Estado docente contenido en la constitución vigente de 1961 y expresado en la Ley Orgánica de Educación de 1980. Para ello definieron la política de descentralización basada en la “Sociedad docente con criterios de eficiencia”, que no era otra cosa que la privatización generalizada mediante diferentes formas de actuación de la “sociedad civil”, también llegó al país el artificio de la “Sociedad educadora”, intentando con ello desplazar progresivamente el papel fundamental del Estado en la dirección, creación y gestión del sistema; es decir, de su competencia rectora de la educación nacional.

En concordancia con la política de descentralización, en 1996 los estados Amazonas, Carabobo, Miranda, Falcón y Trujillo recibieron el beneficio de la transferencia de competencias, luego de firmar los respectivos acuerdos. Otros estados (Anzoátegui, Apure, Barinas, Delta Amacuro, Guárico, Mérida, Nueva Esparta, Portuguesa, Táchira y Yaracuy), hicieron la respectiva solicitud, avanzando así en la fragmentación del sistema educativo, que redundaba en el debilitamiento de la gestión central del sistema. Se trataba de una política dirigida a desconectar al Estado de las tareas educacionales, pero en cambio, reconectar los territorios fragmentados a los intereses corporativos nacionales y extranjeros.

Sí importaba para estos “innovadores”, que la entidad pública mantuviera una línea de producción legislativa y, si era ejecutiva mejor, que favoreciera el interés corporativo y, sobre todo, el flujo financiero, mediante subvenciones y/o exenciones fiscales; pero en este caso dirigido hacia “emprendimientos privados” como gestores finales de esas partidas presupuestarias, mediante diferentes fórmulas administrativas y de gestión, pero que fueran cada vez más autónomas respecto a las orientaciones y supervisión estatal.

En 1998 se promulga la Resolución 1.791 mediante la cual se establece el “Régimen sobre Autorización y Funcionamiento de Planteles, Cátedras y Servicios Educativos Privados”, en ésta se establece que:

[...] los “planteles privados” son planteles fundados sostenidos y dirigidos por personas naturales o jurídicas y hace la distinción entre “Planteles Privados Registrados” y “Planteles Privados Inscritos”. Los “Planteles Privados Registrados” son fundados, sostenidos y dirigidos por personas naturales o jurídicas que no aspiren al reconocimiento por parte del Estado de los estudios en ellos realizados. Los “Planteles Privados Inscritos” son los fundados, sostenidos y dirigidos por personas naturales o jurídicas con el objeto que sean reconocidos oficialmente los estudios en ellos realizados. (UNESCO-PEER, 2026, p. 2)

Sobre la base de esta norma cobijada por la Constitución de la República de 1999 y la LOE de 2009, se fundamenta e instrumentaliza la arquitectura de la educación privada existente en el país, compuesta por los diversos intereses de la Iglesia católica, los colegios y universidades pertenecientes a grupos económicos y religiosos, a estos se suman las asociaciones civiles sin fines de lucro, o fundaciones con el mismo perfil fiscal, asociaciones extranjeras, entre otras manifestaciones privadas de la educación. La supervisión de este tipo de iniciativas se mantuvo como competencia del Estado a través del ministerio de educación.

El asunto es que a pesar de todo este despliegue dirigido a favorecer la participación del sector privado en la educación, con la implementación de políticas de apertura y flexibilización normativas, el gobierno de Caldera a través de su ministro de educación, Antonio Luis Cárdenas, que tuvo el mérito de mantenerse en el cargo durante todo el período presidencial de cinco años, concluía que se requería mayor compromiso y comprensión respecto a la importancia de la educación para el desarrollo del país.

Siguiendo este tenor crítico reconocía que, tanto el proceso de desconcentración como el de descentralización, necesitaban avanzar aún más y con mayor celeridad. En el caso del primero, acusaba al clientelismo, el burocratismo y la lucha de intereses sectoriales, como trabas a superar para avanzar y consolidar la modernización del sistema educativo; y, en cuanto a la descentralización, concluía que se requería un mayor compromiso y colaboración para que ésta se consolide.

El entramado corporativo-institucional de la privatización educativa

Como ya se indicaba, la acción privada en la educación venezolana ha estado vinculada, en primer término, a intereses cruzados entre sectores de la Iglesia católica y empresariales con finalidades, aparentes, de sin fines de lucro. La legislación desarrollada a partir de los años 90, abrió un abanico de posibilidades para formalizar dicha presencia y actuación. En ese tiempo de aceleración del proceso de descentralización educativa, se multiplicaron las iniciativas privadas de mano de asociaciones civiles, fundaciones y los acuerdos de concertación público-privado.

Ahora bien, no existe una estimación certera respecto a la cobertura de atención de la educación privada en relación a la población escolar inscrita; sin embargo, esta se promedia el

12-15 % del total de la matrícula escolar venezolana. Este porcentaje se reparte entre las diferentes variantes de la privatización y que atienden todos los niveles del sistema educativo; es decir, los niveles educativos inicial, primaria, secundaria y universitaria, con variaciones en estos porcentajes de cobertura según sea el nivel.

Este despliegue se manifiesta, por una parte, mediante la antes mencionada Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), la cual se autodefine como:

[...] una organización civil, sin fines de lucro; abierta al diálogo ecuménico; sin filiación política; al servicio de la iglesia y la Comunidad Nacional Venezolana. Fundada en 1945, agrupa a todas aquellas instituciones Educativas que voluntariamente piden asociarse y que se definen por un proyecto Educativo de calidad evangelizador, de compromiso creyente y de cambio social.¹

Bajo la figura de la AVEC se reúnen instituciones educativas vinculadas a la Iglesia católica, compuesta por una organización que cuenta con una sede, 30 seccionales, 1.031 centros educativos afiliados en todo el territorio nacional, una cobertura de 312.024 estudiantes inscritos y con 22.418 funcionarios, entre personal docente y administrativo; todos estos datos consolidados corresponde a su presencia y actuación en la educación primaria, secundaria y universitaria.

En los objetivos de la AVEC se expresan dos asuntos cruciales que explican la lógica de su cometido. Por un lado, la parte doctrinaria apegado a una aspiración recurrente reflejada en la defensa del principio de “libertad de enseñanza” y, por otra parte, la búsqueda de financiamiento público como un “derecho” para lograr sus propósitos reconociéndose aun así como institución privada, esto queda reflejado al sostener entre esos objetivos:

Luchar por una participación equitativa del presupuesto educativo nacional, a fin de alcanzar una Escuela Católica abierta y democrática y una equiparación total del personal docente, administrativo y de servicios auxiliares en la educación privada con la del sector oficial.²

En este sentido, la AVEC agrupa a todo el tejido de centros educativos de “Fe y Alegría”, a la congregación de los Hermanos Salesianos y a varios colegios vinculados a órdenes católicas,

¹ Fuente: <https://www.avec.org.ve/index.php/about/>

² Fuente: <https://www.avec.org.ve/index.php/about/>

desplegados en todo el país. En cuanto a “Fe y Alegría”-Venezuela, es un conglomerado educativo y comunicacional vinculado a la “Compañía de Jesús”, extendido por todo el país que incluye a más de trescientos cincuenta (350) centros educativos los cuales atienden los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y universitaria, con una cobertura que sobre pasa los cien mil inscritos; además, cuenta con veintidós (22) emisoras de radios, ofrece capacitación laboral, entre otras actividades educativas y culturales.³ Se trata de un tejido de centros educativos financiados mediante subvención por el Estado venezolano.

Por otra parte, se encuentran los centros educativos afiliados a la congregación de los Hermanos Salesianos, con una cobertura de más de doce mil niños y jóvenes inscritos, repartidos en el país en nueve (9) colegios y cuatro (4) escuelas técnicas. A este dato habría que agregar seis (6) centros de capacitación que atienden a más de seis mil (6.000) jóvenes.⁴ Finalmente, cabe agregar en este grupo a la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP), entidad dirigida a la formación laboral y técnica, con alcance nacional a través de 121 instituciones educativas y de capacitación en todo el país.

Cabe señalar que a este despliegue habría que agregar un significativo número de instituciones universitarias de adscripción católica que no son parte de la AVEC, pero que mantienen colaboración y alianzas con ésta. Entre otras, destacan la Universidad Católica Andrés Bello, la Pontificia Universidad Católica Santa Rosa, la Universidad Católica Cecilio Acosta, la Universidad Católica del Táchira, entre otras; que junto a la Conferencia Episcopal Venezolana constituyen un tejido académico-político e intelectual vigoroso en defensa de los intereses educativos confesionales privados basados en la “libertad de enseñanza”.

Otra dimensión del proceso privatizador corresponde al tejido corporativo-empresarial agrupado gremialmente en la Federación de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción de Venezuela (FEDECÁMARAS), que tiene entre sus afiliados a la Cámara Venezolana de la Educación Privada (CAVEP) y a la Asociación Nacional de Institutos Educativos Privados (ANDIEP). Bajo estas plataformas institucionales reúnen la mayor cantidad de centros educativos privados no confesionales del país, que participan en este sector desde la lógica empresarial, actuando coordinadamente con el sector confesional, como bloque de presión para favorecer las políticas de privatización de la educación.

³ <https://www.feyalegria.org/venezuela/>

⁴ Fuente: <https://salesianosvenezuela.com/>

A estos bloques de poder se suman el tejido de Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), fundaciones y Asociaciones Civiles, mediante las cuales se pretenden invisibilizar los propósitos dirigidos a diluir el alcance e impacto de las políticas públicas educativas impulsadas por el Estado nacional, bajo los argumentos de “fortalecimiento de la democracia”, la “atención a los más desfavorecidos”, a “la libertad”, “la libertad económica” y los “derechos humanos”, entre otros lugares comunes discursivos. La mayoría de estas ONG's responden a intereses corporativos transnacionales vinculado a las particularidades de asociaciones y agrupaciones nacionales las cuales realizan el trabajo en el terreno para estos grupos corporativos y/o gubernamentales extranjeros.

De estas agrupaciones, se pueden enumerar algunas con un protagonismo más visible en la sociedad venezolana, a saber:

- REDUCA-Red Latinoamericana por la Educación.
- Con la Escuela.
- Aula Abierta-Red Latinoamericana.
- Reto País.
- Asociación para el Desarrollo de la Educación Integral y Comunitaria (ASEINC).
- Funda Redes.
- ALSI Foundation.
- Educando Niños Felices-Fundación.

Esta muestra de asociaciones civiles, ONG's y fundaciones, constituye un pequeño ejemplo del tejido para - institucional que opera en favor de los intereses corporativos en educación; pero que además varias de estas entidades funcionan como factores paragubernamentales de otros países, fundamentalmente de los EE.UU. y de integrantes de la Unión Europea.

En este entramado resulta clave mencionar el papel que cumplen organizaciones, también “sin fines de lucro”, como el Dividendo Voluntario para la Comunidad (DVC) y la Cámara Venezolano-Americano de Comercio e Industria (VenAmCham), con más de seis y siete décadas en el país, respectivamente, y con una afiliación de más de seiscientas (600) empresas nacionales y multinacionales, para el caso de la VenAm Cham. Esta cámara empresarial controla y coordina

una plataforma denominada “Alianza Social”, mediante la cual afirma impulsar el desarrollo social de Venezuela.⁵ Bajo esta plataforma operan las principales organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles y fundaciones del país que coadyuvan a favor de los intereses privados en la educación venezolana.

Concluir debatiendo. Complejidades y nudos críticos en un horizonte incierto

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y la LOE de 2009, sostienen y amplían los principios rectores de la educación venezolana fraguados desde décadas y basados en el carácter rector del Estado, gratuita y laica, pese a la presión de los factores que, escudados bajo los esquemas ideológicos de la “libertad de enseñanza” y de la “libre elección” han persistido en erosionar las virtudes públicas de la educación como deber social del Estado. Luego de casi tres décadas de la aprobación de la CRBV en referendo constituyente y la promulgación de la LOE el año 2009, que concreta un andamiaje jurídico garantista de conquistas y derechos fundamentales, como el de la educación, frente a las agendas privatizadoras impuestas durante la última década del siglo pasado, la educación pública venezolana se encuentra en una compleja coyuntura.

Esta tiene como punto clave los impactos generados por la imposición de 1.088 Medidas Coercitivas Unilaterales (MCU) y que tiene como punto de partida la política de agresión iniciada por el Congreso de los EE.UU. en 2014, y continuada por las diferentes administraciones durante más de una década, contra el gobierno legítimo de Venezuela. Esta política de agresión a través de las MCU, han tenido en todo este tiempo consecuencias devastadoras en diferentes ámbitos de la sociedad venezolana, incluyendo todo el entramado de políticas públicas, entre el que se encuentra la política educativa (Carvajal Ruiz y Villasmiel Socorro, 2020; Carvajal Ruiz, 2021; 2025).

Este escenario de agresión y coerción que se mantiene hasta el presente, convirtiéndose en un obstáculo para la gobernabilidad, generando significativos retrocesos en las políticas educativas, en la gestión y resultados del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades. La política de bloqueo y sanciones mantenida durante todo este tiempo por los gobiernos de los

⁵ <https://directorioalianzasocial.venamcham.org/>

EE.UU. contra una nación soberana como la República Bolivariana de Venezuela, funciona como una suerte de aplicación de la doctrina del *shock* por otros medios, promocionando e instigando el colapso y el caos, debilitando las capacidades institucionales y erosionando la moral colectiva, con la finalidad de lograr objetivos geopolíticos y, sobre todo, para materializar como ahora, el control de recursos, materiales y minerales estratégicos propiedad de la nación.

El impacto de esta política sostenida de agresión han coadyuvado en el agravamiento de los problemas relacionados con la cobertura matricular, de mantenimiento y construcción de la planta física, de dotación de materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, de formación continua de los docentes y mejoramiento de las condiciones de trabajo y salariales, crean un escenario propicio para la descalificación de la acción pública y allanando el terreno para la vuelta de los innovadores y reformadores de la educación con los dogmas del pasado.

Una situación como la actual, caracterizada por una mayor presión económica que se junta a las crecientes demandas sociales derivadas de las restricciones precedentes que pesan sobre el país y las actividades económico-financieras y productivas, altamente dependientes de los planes de coacción y dominio político de la administración Trump sobre la administración de los recursos del Estado, no ha hecho sino agravar un panorama de por sí ya difícil.

Ahora, mientras se mantienen las MCU que impiden al gobierno y a las instituciones del Estado gestionar los recursos soberanos del país, la fuerza agresora-ocupante alardea sobre el “levantamiento” de algunas “sanciones”. Cuando se revisa en detalle las decisiones de la Oficina del Tesoro de los EE.UU. (OFAC, por sus siglas en inglés), se encuentra que las MCU que reciben algún nivel de flexibilización son sólo aquellas que facilitan las operaciones de las transnacionales vinculadas a los negocios de la energía, minería e hidrocarburos para intervenir en los negocios en el país. A lo anterior habría que agregar que, los ingresos generados producto de la explotación y exportación de hidrocarburos (Petróleo y gas), lo cual constituye la principal fuente de ingresos de recursos del país, son controlados y gestionados por el gobierno de los EE.UU., mediante una figura de un fondo fiduciario operado discrecionalmente por esta fuerza ocupante en uno de sus satélites en Asia Occidental, concretamente, en el Estado de Catar.

Este escenario se complementa con las restricciones impuestas al país para mantener relaciones comerciales y de cooperación con países socios, claves en el proceso de recuperación económica experimentado en el país. La conjunción de estos factores profundiza la crisis económica y social sostenida en los últimos años, cuestión que hace cuesta arriba el

mantenimiento de toda la arquitectura institucional sobre la que descansa el sistema de educación pública, abriendo una ventana de oportunidades para la intervención de los sectores privatizadores de la educación, tanto nacionales como extranjeros.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Battaglini, Oscar. (2012). *De la Guerra Federal al Gomecismo*. Caracas: Editorial Galac, S.A.
- Bravo Jauregui, Luis; y Uzcátegui, Ramón. (2001). *Siglo XX educativo en Venezuela: una cronología fundamental*. Caracas: Escuela de Educación/Facultad de Humanidades y Educación.
- Carvajal Ruiz, Samuel H.; y Villasmil Socorro, Paulina E. (2020). La educación venezolana en tiempos de guerra. *Educación em Revista*, Curitiba, 36, e 77574.
- Carvajal Ruiz, Samuel H. (2021). Visiones y tensiones sobre el Estado, las políticas públicas y la educación en Venezuela. *Polifonías Revista de Educación*, 7(19), 194-216.
- Carvajal Ruiz, Samuel H. (2025). El financiamiento de la educación pública venezolana en tiempos borrascosos. *Revista Ensayo y Error*. Nueva etapa, 34 (67-68), 180-193.
- Congreso Nacional. (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Congreso Nacional. (1994). *Constitución de la República de Venezuela*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Fernández Heres, Rafael. (1981). *La Instrucción de la Generalidad. Historia de la educación en Venezuela. 1830 –1980*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Luque, Guillermo. (2020). *El Estado Docente. Desde la Polémica y la historia*. Caracas: Centro Nacional de la Historia-Colección Monografías.
- UNESCO-PEER. (2026). *Actores No estatales en la República Bolivariana de Venezuela*. Unesco-Global Monitoring Report. Fuente: <https://education-profiles.org/es/americas-latina-y-el-caribe/venezuela-republica-bolivariana-de/~actores-no-estatales-en-la-educacion#Non-state%20education%20provision> Consultado el 15 de marzo de 2026.

Vilas, Carlos M. (2014). *O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas*. En Pereira Mendes, J. M. y Pronko, M. (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Sítios webs consultados

<https://www.avec.org.ve/index.php/about/> Consultado el 23 de enero de 2026.

<https://www.feyalegria.org/venezuela/> Consultado el 27 de enero de 2026.

<https://salesianosvenezuela.com/> Consultado el 27 de enero de 2026.

Submetido em abril de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Samuel Hilcías Carvajal Ruiz

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR-Venezuela)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0747-296X>

E-mail: cursosunesr2015@gmail.com

A LÓGICA DA PRIVATIZAÇÃO E DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA COLÔMBIA:

A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS MERCANTIS

Daniela de Oliveira Pires

Universidade Federal do Paraná (UFPR-Brasil)

RESUMO

O texto analisa o processo de privatização da educação pública no Brasil e na Colômbia, com foco na atuação dos sujeitos privados mercantis (SPM) e na influência da Nova Gestão Pública (NGP) desde as décadas de 1980 e 1990. Parte-se do reconhecimento de que a América Latina é marcada por profundas desigualdades educacionais, que se expressam no acesso, na qualidade e nas condições de ensino. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender como a incorporação de princípios neoliberais tem reconfigurado o papel do Estado na garantia do direito à educação. A metodologia baseia-se em análise teórica e documental, incluindo legislações, políticas públicas e estudos acadêmicos. O trabalho compara as realidades brasileira e colombiana, destacando semelhanças e especificidades nos processos de privatização. No Brasil, observa-se a permanência da escola pública como principal responsável pela oferta educacional, mas com crescente influência do setor privado na definição de currículos, gestão e avaliação, especialmente por meio de parcerias e da atuação de EdTechs e BigTechs. A digitalização da educação, intensificada durante a pandemia de Covid-19, ampliou esse processo, favorecendo a mercantilização do ensino. Na Colômbia, a privatização apresenta-se de forma mais estrutural, com forte descentralização e transferência de responsabilidades para entidades privadas, incluindo mecanismos como vouchers e concessões escolares. Esse modelo resulta na redução do papel direto do Estado e no fortalecimento da lógica de mercado na educação, com impactos negativos na equidade e na qualidade. Como conclusão, o estudo evidencia que, embora com trajetórias distintas, ambos os países convergem no fortalecimento da participação privada na educação pública, impulsionados por agendas internacionais e pela lógica neoliberal. Esse cenário implica a redefinição do direito à educação, cada vez mais associado à lógica de mercado, o que exige a construção de políticas educacionais democráticas que reafirmem o papel do Estado e garantam a universalização desse direito.

Palavras-chave: Privatização da Educação; Nova Gestão Pública; Sujeitos Privados Mercantis; Políticas Educacionais; América Latina.

THE LOGIC OF PRIVATIZATION AND DECENTRALIZATION OF EDUCATION IN BRAZIL AND COLOMBIA:

THE ROLE OF FOR-PROFIT PRIVATE ACTORS

ABSTRACT

The text analyzes the process of privatization of public education in Brazil and Colombia, focusing on the role of for-profit private actors (SPM) and the influence of New Public Management (NPM) since the 1980s and 1990s. It is based on the recognition that Latin America is marked by deep educational inequalities, which are reflected in access, quality, and teaching conditions. In this context, the study seeks to understand how the incorporation of neoliberal principles has reconfigured the role of the State in guaranteeing the right to education. The methodology is grounded in theoretical and documentary analysis, including legislation, public policies, and academic studies. The research compares the realities of Brazil and Colombia, highlighting similarities and specificities in their privatization processes. In Brazil, public schools remain the main providers of education; however, there is a growing influence of the private sector in shaping curricula, management, and evaluation, especially through partnerships and the involvement of EdTechs and BigTechs. The digitalization of education, intensified during the Covid-19 pandemic, has expanded this process, fostering the commodification of education. In Colombia, privatization appears in a more structural way, characterized by strong decentralization and the transfer of responsibilities to private entities, including mechanisms such as vouchers and school concessions. This model leads to a reduction in the State's direct role and strengthens market-oriented logic in education, with negative impacts on equity and quality. In conclusion, the study shows that, despite different trajectories, both countries converge in strengthening private participation in public education, driven by international agendas and neoliberal logic. This scenario implies a redefinition of the right to education, increasingly associated with market principles, which calls for the development of democratic educational policies that reaffirm the role of the State and ensure the universalization of this right.

Keywords: Education Privatization; New Public Management; For-Profit Private Actors; Educational Policies; Latin America.

LA LÓGICA DE LA PRIVATIZACIÓN Y DE LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL Y EN COLOMBIA:

LA ACTUACIÓN DE LOS SUJETOS PRIVADOS MERCANTILES

RESUMEN

El texto analiza el proceso de privatización de la educación pública en Brasil y Colombia, con énfasis en la actuación de los sujetos privados mercantiles (SPM) y en la influencia de la Nueva Gestión Pública (NGP) desde las décadas de 1980 y 1990. Se parte del reconocimiento de que América Latina está marcada por profundas desigualdades educativas, que se expresan en el acceso, la calidad y las condiciones de enseñanza. En este contexto, la investigación busca comprender cómo la incorporación de principios neoliberales ha reconfigurado el papel

del Estado en la garantía del derecho a la educación. La metodología se basa en el análisis teórico y documental, incluyendo legislaciones, políticas públicas y estudios académicos. El trabajo compara las realidades de Brasil y Colombia, destacando similitudes y especificidades en los procesos de privatización. En Brasil, se observa la permanencia de la escuela pública como principal responsable de la oferta educativa, pero con una creciente influencia del sector privado en la definición de currículos, la gestión y la evaluación, especialmente mediante alianzas y la actuación de EdTechs y BigTechs. La digitalización de la educación, intensificada durante la pandemia de Covid-19, amplió este proceso, favoreciendo la mercantilización de la enseñanza. En Colombia, la privatización se presenta de forma más estructural, con una fuerte descentralización y transferencia de responsabilidades hacia entidades privadas, incluyendo mecanismos como vouchers y concesiones escolares. Este modelo resulta en la reducción del papel directo del Estado y en el fortalecimiento de la lógica de mercado en la educación, con impactos negativos en la equidad y la calidad. Como conclusión, el estudio evidencia que, aunque con trayectorias distintas, ambos países convergen en el fortalecimiento de la participación privada en la educación pública, impulsados por agendas internacionales y por la lógica neoliberal. Este escenario implica una redefinición del derecho a la educación, cada vez más asociado a la lógica de mercado, lo que exige la construcción de políticas educativas democráticas que reafirmen el papel del Estado y garanticen la universalización de este derecho.

Palabras clave: Privatización de la Educación; Nueva Gestión Pública; Sujetos Privados Mercantiles; Políticas Educativas; América Latina.

Introdução

“Nuestro norte es el sur.” (Joaquín Torres García)

A América Latina é uma das regiões mais desiguais do mundo, sendo que as desigualdades educacionais presentes na região são manifestadas por meio do tratamento, acesso e conhecimento, como parte constitutiva das relações econômicas, sociais e políticas. (Sampaio; Oliveira, 2015).

O texto pretende trazer para o debate, a partir de duas realidades concretas, complexas e desiguais, no caso Brasil e Colômbia, os distintos aspectos do processo de privatização da educação, tomando como recorte temporal, o final dos anos 1980 e a década de 1990 e a implementação da Nova Gestão Pública (NGP), com consequências até os dias atuais. De maneira geral, na conjuntura dos países latino-americanos, é possível identificar políticas, iniciativas e propostas educacionais relacionadas com distintas formas de privatização da educação pública. Para tanto, a privatização da educação será analisada como parte constitutiva da realidade, compreendendo suas continuidades, semelhanças, avanços, retrocessos na conjuntura brasileira e colombiana.

Notadamente, a direção e a execução das políticas públicas educacionais, estão sendo promovidas, cada vez mais, sob a égide da intervenção dos sujeitos privados mercantis (SPM). Os SPM, podem ser definidos como o empresariado nacional, instituições financeiras e as grandes empresas de tecnologia que atualmente estão dominando o mercado educacional, incluindo nomes como Google, Apple, Amazon, Meta e Microsoft, influenciando a maioria dos países latino-americanos¹, em um processo de relação de forças, entre projetos societários em disputa.

Desde a pandemia da Covid-19, observa-se uma tendência de ampliação da participação dos SPM na promoção do direito à educação, por meio da comercialização das plataformas educacionais digitais, aumentando com isso, sua lucratividade, sob a alegação de que estão auxiliando na redução das desigualdades educacionais e sociais. Porém, o que se constata é que durante a crise sanitária global, amplos setores da sociedade permaneçam impossibilitados de exercer o direito à educação, na mesma proporção, se ampliou a obtenção de lucros dos SPM com a oferta educacional.

Na América Latina, a participação do SPM na condução das políticas públicas sociais está relacionada com a implementação das diretrizes da NGP, estimulando assim, reformas nas estruturas estatais, desde a década de 1990, sob a influência das entidades internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Destacamos países como o Brasil, México, Chile e Argentina, tidos como precursores da NGP na região. Na maioria desses casos, as reformas se caracterizaram pela adoção de planejamentos estratégicos, relacionados com a adoção de princípios vinculados a lógica do setor privado, tais como: concorrência, competitividade, individualismo, meritocracia, com orientações baseadas no cumprimento de metas e resultados.

A incorporação da NGP não tem sido adotada de forma linear e semelhante em todas as realidades estatais. No entanto, entre o final dos anos de 1980 e o início da década de 1990, todos os países latino-americanos, passaram a adotar programas de estabilização e ajuste estrutural estabelecidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), como parte da agenda do Consenso de Washington². A agenda do FMI estava baseada no modelo neoliberal: administração pública gerencial, governança pública, políticas de descentralização e

¹ Ver mais em: Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Uruguai e Venezuela (2017-2021), **Relatório de Pesquisa**, 2021. http://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=77

² Para Batista, o Consenso de Washington consagrou, por um lado, “[...] a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco” (1994, p. 18).

privatização em diversos segmentos da administração pública, incluindo o campo educacional, com o controle da gestão das políticas educacionais por organizações privadas, que alteraram não apenas a forma da gestão escolar, mas seus objetivos.

De forma geral, o argumento defendido pelos teóricos da NGP é o de que a materialização dos seus princípios promoveria uma solução imediata, no que tange ao fortalecimento das instâncias democráticas, na eficiência do governo e no crescimento econômico. Para que isso fosse possível, seria necessário um incremento da presença dos sujeitos privados nas estruturas estatais. Porém, a realidade é que o setor privado se legitima na prestação educacional e o papel do Estado passa por um processo de reconfiguração, especialmente em uma de suas atribuições essenciais, a garantia da efetivação dos direitos sociais, em uma perspectiva democrática, coletiva e inclusiva.

No caso brasileiro, a partir dos anos 1990, a iniciativa que materializa este contexto, ocorreu com a aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O PDRAE possuía a premissa de que “A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995, p. 17). O Estado foi segmentado nos seguintes setores: núcleo estratégico; atividades exclusivas do Estado; atuação simultânea do Estado e da sociedade civil, setor este que incluía as entidades de utilidade pública, as associações e as fundações civis sem fins lucrativos. O último setor tratava da produção de bens para o mercado. De acordo com o PDRAE, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PDRAE, 1995, p.17).

Assim, conforme o Plano, é o Estado quem continua a financiar os serviços sociais, agora publicizados, entregando o controle político e ideológico para as organizações públicas não-estatais. O que acontece na realidade é que o Estado, em concordância com o Plano de Reforma, se compromete ao papel de regulador, coordenador, financiador e avaliador, submetendo o controle político-ideológico ao setor privado. No caso colombiano, a NGP tem suas primeiras manifestações, na tentativa de descentralização educacional, conhecida como municipalização do sistema educacional, iniciada em 1989. Esse processo de mudança foi

formalizado na Colômbia, com sua legislação, Lei nº 60 de 1993³, Lei nº 115 de 1994⁴ e Lei nº 715 de 2001⁵, que delegou as responsabilidades e funções da educação às diferentes entidades territoriais. Dessa forma, a indução da perspectiva neoliberal nas políticas públicas educacionais introduziu uma gestão pública tendente a focalizar a estrutura da gestão educacional na gestão dos recursos (econômicos e humanos) sob a lógica empresarial privada de eficiência e produtividade.

A metodologia do estudo realizou uma reflexão teórica, com base em dados de pesquisa a respeito dos processos de privatização no Brasil e Colômbia, com consulta em fontes secundárias bibliográficas e fontes primárias como constituições, leis e decretos. O estudo está estruturado em dois capítulos de desenvolvimento. Na primeira parte, serão apresentados o contexto brasileiro e a promoção da educação pública, com suas especificidades e na segunda parte, apontamentos sobre a realidade colombiana, bem como as formas de atendimento educacional sob a perspectiva neoliberal. O propósito é demonstrar as semelhanças e diferenças na oferta educacional desses países, a partir da incorporação dos princípios da NGP e o avanço do processo de privatização.

Diante do contexto de aprofundamento da privatização oferta da educação pública na América Latina, se faz necessário problematizar a necessidade de uma nova geração de políticas sociais e educacionais, baseadas em um debate amplo, participativo e democrático, que tensione os atuais elementos estruturais da dinâmica social dos países, sustentada pela premissa da eficiência do setor privado em detrimento da oferta pela esfera pública, pois somente desta forma, será possível avançar no sentido da universalização plena do exercício do direito à educação.

³ Ley 60 de 1993. **Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.** <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=274>. Acesso em 13 de abril de 2026.

⁴ Ley 115 de 1994. **Por la cual se expide la Ley General de Educación.** <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>. Acesso em 13 de abril de 2026.

⁵ Ley 715 de 2001. **Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.** <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452&0>. Acesso em 13 de abril de 2026.

O processo de privatização na promoção da educação no Estado brasileiro: a influência dos SPM do analógico ao digital

O objetivo desta parte do estudo é demonstrar que o processo de digitalização da educação, aprofundado com a pandemia de Covid 19, em 2020, se transformou em uma nova oportunidade para o avanço do processo de privatização da educação pública, com a inserção dos SPM, através das chamadas BigTechs, no processo de relação de forças com o setor público, evidenciando projetos de sociedade em disputa e o aprofundamento da lógica empresarial na promoção do direito à educação.

Diante da pandemia, a realidade educacional brasileira, tornou-se, ainda mais permeada pela presença do empresariado. Instituições financeiras, conglomerados educacionais e, especialmente, com as EdTechs, startups ou empresas de base tecnológica e se utilizam da inteligência artificial (IA), plataformas interativas e gamificação passaram a identificar possibilidades de lucratividade na oferta educacional dos países, diante de uma tragédia sanitária global.

O pressuposto da presente reflexão é que o estabelecimento da relação entre o público e o privado no Brasil, regulamentou na esfera pública, os interesses do setor privado, estimulando assim, a ‘privatização’ do Estado. Neste período particular do capitalismo e, especialmente, no pós-pandemia, a participação do segmento privado na promoção da educação pública se ampliou, com o avanço do processo de digitalização e da plataformização e a consequente complexificação do processo de privatização. Segundo Vera Peroni em diálogo com Rikowski:

Rikowski (2017) observa dois processos de privatização que podem ocorrer separados ou concomitantes, a privatização da e na educação. Para o autor, a privatização da educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro: é a educação tornando-se capital. A privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas e não envolve propriedade, a ocorrer na disputa pelo conteúdo. (Peroni, 2023, p.5-6).

Em nossas pesquisas⁶ e como parte do Grupo de Pesquisas Relação entre o Público e Privado na Educação (GPRPPE)⁷, que estuda o tema público-privado desde 2001, sendo

⁶ PIRES, D. O processo de privatização e plataformização na oferta da educação básica pública no Paraná (2022-2026).

⁷ Para saber mais. Ver em: <http://www.ufrgs.br/gprppe/>

composto por bolsistas, mestrands (as), doutorands (as), pós-doutorands (as), assim como pesquisadores (as) de instituições de ensino superior. Ao longo da sua existência, desenvolvemos pesquisas integrando um grupo nacional junto a outros grupos do Brasil.

Historicamente, identificamos a privatização, pela via da execução, por meio da comercialização dos serviços para as redes públicas de ensino, como no caso das creches conveniadas, nos programas de Educação de Jovens e Adultos, como Brasil Alfabetizado, na Educação Especial e na Educação Profissional. A oferta, nestes casos, ocorre de forma precarizada: com atuação limitada de professores formados, sem plano de carreira, sem gratuidade, sem gestão democrática (SUSIN, 2009). Na direção⁸, estão influenciando no conteúdo das propostas das políticas educacionais, como nas seguintes reformas educacionais: Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Segundo, Maria Raquel Caetano:

Nas atuais reformas educacionais, representadas aqui pela BNCC (Resolução nº 2/2017) e pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), é possível identificar instituições privadas ligadas a setores empresariais e filantrópicos na direção da política, ao influenciar na concepção/construção de políticas através de influências na agenda educacional, como Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, Confederação Nacional da Indústria. Na execução da política através de consultorias, projetos e ações e venda de todo tipo de produtos, pode-se citar o Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Itaú Educação e Cultura, Instituto Reúna, Instituto Singularidades, ICE, Fundação Roberto Marinho, entre tantas outras. Na direção e execução, a influência ocorre ao mesmo tempo em que instituições privadas executam sua proposta por meio da formação docente, currículo, gestão, avaliação e monitoramento dos resultados—que permitem um controle de que seu produto será executado. Como exemplos, apresenta-se a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e SEBRAE. (Caetano, 2025, p.5).

Atualmente, identificamos o avanço do processo de privatização, através da participação das EdTechs, como Google e Microsoft, no qual consta-se, além da influência na direção e na execução das políticas educacionais, a disputa pelo fundo público, versando sobre contratos milionários com a esfera pública⁹, por meio da aquisição de plataformas educacionais digitais, como na realidade do Estado do Paraná (Peroni, Pires, Lima, 2025).

⁸ BERNARDI, L. M.; UCZACK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18-n.1, p. 29, 2018.

⁹ ISRAEL, CAROLINA BATISTA. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. **Terra Livre**, v. 2, p. 183-220, 2025.

Faz-se necessário, retomar alguns aspectos da história política recente do Estado brasileiro, como forma de compreender os avanços e retrocessos, limites e possibilidades do processo de privatização da educação. Durante a década de 1990, o país atravessou uma onda de privatizações, sob a justificativa de tornar o Estado mais eficiente, através da sua própria reconfiguração. Com isso, passou a adotar princípios de mercado na organização da administração pública. A adoção da NGP, acabou por influenciar as políticas educacionais, por meio da implementação dos conceitos do público não-estatal e dos serviços não-exclusivos¹⁰, que foram responsáveis pela introdução de mecanismos da iniciativa privada no interior dos sistemas de educação e escolares.

O Estado brasileiro passou a desenvolver políticas públicas, por meio de seus órgãos e entidades da administração pública, mas também da parceria com entidades privadas, mediante acordos, ajustes ou contratos. Este incremento da relação público-privada, ampliou tanto o número de instituições privadas que atuam no campo educacional, quanto às formas de contratação e influência empresarial.

A ideia é privatizar, isto é, valorizando o primado e a superioridade do segmento privado sobre as decisões tomadas na esfera pública, com várias formas de manifestação, conforme veremos a seguir. Porém, é possível atingir o primado neoliberal de outras formas, através de um processo de privatização indireta. Pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade, estruturando reformas que estimulem a participação do setor privado, ou ainda, que a esfera pública se estruture segundo os parâmetros do mercado. Tal contexto acabou por estimular novas regulamentações entre a esfera pública e a privada¹¹. Assim, ao prevalecer a sociedade de tipo solidária e voluntariosa, tem-se o

¹⁰ Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (PDRAE, 1995, p.13).

¹¹ BRASIL. Lei nº 9637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 25 maio de 1998.

BRASIL. Lei nº 9790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 24 mar. 1999.

BRASIL. Lei 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Presidência da República: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1

fortalecimento do processo de privatização da educação pública, no qual o poder público financia, na maioria das vezes, a prestação das políticas sociais, que são executadas seguindo uma lógica privatista, estimulando assim, a “mercantilização dos direitos sociais”.

É interessante observar que, no caso brasileiro, o Estado continua o maior responsável pelo acesso à educação básica. Segundo o Censo Escolar de 2025 (Brasil, 2026), 79,9% das matrículas pertencem à rede pública e 20,1% à rede privada. A escola mantém seu caráter público, não ocorrendo mudança de oferta e/ou propriedade, porém, o controle da educação fica com os parceiros privados. Ou seja, o poder público continua a financiar a educação, ao passo que a esfera privada impõe a sua ideologia, com a prevalência da orientação empresarial nos sistemas de ensino.

No entanto, o ‘conteúdo’ pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que assim estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Neste sentido, quando observamos o contexto atual, entendemos que os processos de privatização podem ocorrer via e/ou execução, e/ou direção e/ou na disputa pelo fundo público, sendo que em todos os casos, a propriedade permanece pública e a execução é privada. (Peroni, 2016).

Assim, a privatização da educação passa a ser definida com um sentido de política pública, isto é, o poder público adota como diretriz da política educacional, a relação dos entes federados com o setor privado. Corroborando com isso, mais recentemente, no Município de Porto Alegre/RS, vem adotando uma série de medidas, relacionando os conceitos de empreendedorismo e inovação na educação, influenciando, com isso, a direção, execução e disputa pelo fundo público das políticas públicas:

Há um conjunto de projetos e programas promovidos na cidade que reforçam o ideal da inovação e da tecnologia como instrumentos capazes de qualificar a educação municipal. No âmbito do Pacto Alegre, por exemplo, o projeto Professor Inovador tem como proposta “engajar professores como agentes de indução para elevar o padrão do ensino público de Porto Alegre, em linha com os mais altos padrões globais de formação” (Pacto Alegre, s. d.c, n. p.). Na mesma direção, o projeto Educação Transformadora propõe “transformar a educação pela conexão e parceria com o ecossistema de inovação e conhecimento da cidade, preparando os jovens para o presente e o futuro” (Pacto Alegre, s. d.d, n. p.). (Peroni, Valim, 2025, p.6).

ago. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 31 jul. 2022.

O que se observa é o estabelecimento de um novo “paradigma educacional”, no qual o argumento da inovação e do empreendedorismo, passam a ser defendidos como condições *sine qua non* para a efetividade da promoção da educação. Com isso, constatamos o exercício de um duplo papel na ação do segmento privado, ora influenciando nas diretrizes da concepção educacional, o que equivale afirmar, na direção, mas também na execução, vendendo suas tecnologias educacionais.

Em situação semelhante, o Estado do Paraná, está adotando uma série de ações, projetos e programas educacionais em parceria com EdTechs, porém, com um agravante, as plataformas educacionais digitais contratadas, recebem nomes fantasias, como Inglês Paraná e Leia Paraná, criando a falsa impressão que possuem natureza pública, mas na verdade, são de propriedade de empresas privadas, como demonstram as pesquisas recentes¹².

Tem-se com isso, o fortalecimento do primado da influência do SPM na direção e na execução da educação, se valendo do mesmo argumento adotado pela Prefeitura de Porto Alegre, impulsionar a eficiência do mercado nos estabelecimentos públicos de ensino e estimular a formação dos estudantes para o futuro digital.

No caso do Leia Paraná, é possível constatar a aproximação da empresa brasileira Soluções SophiA, com foco na gestão de instituições educacionais e bibliotecas, e a EdTech, e a startup espanhola Odilo, criada em 2011, com ações voltadas para o segmento de bibliotecas digitais inteligentes e plataformas de leitura e escrita. A plataforma “Redação Paraná” foi idealizada pelo ex-Secretário de Educação Renato Feder no início de 2020 e desenvolvida pela Diretoria de Tecnologia e Educação do Estado, mas sua natureza é público-privada, pois ferramenta de IA usada na plataforma Redação Paraná é a LLM Gemini 2.5 Pro, vinculada a Google Cloud.

Com relação aos contextos estudados, a propriedade não é alterada, já que as escolas permanecem públicas, mas o privado determina a sua atuação: é um pacote com atribuições desde o aluno até o prefeito. Observamos a intensificação da participação das EdTechs, com o avanço do processo de digitalização, como exemplo, com consequências na formação continuada de professores, currículo, avaliações padronizadas, formação de professores, controle pedagógico, mas também no planejamento e organização da secretaria de educação.

¹² BARBOSA, R P; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

Desta forma, quando nos aproximamos da análise do processo de privatização da educação pública, verificamos o estímulo de uma política do consenso e do predomínio dos interesses particulares, em face das demandas da coletividade, pois verificamos a influência dos empresários, instituições financeiras, bancos, redes de comunicação, que passam, com base em seus interesses de classe, a direcionar as ações da esfera pública. Constatase com isso, a existência de um interesse “particular”, materializado em vantagens tributárias, financeiras, etc., mas, que oficialmente, defendem, *a priori*, os interesses da coletividade, os interesses de cunho “universal”, concretizados através das alterações legais relacionadas ao papel do Estado no atendimento dos direitos sociais.

Estamos problematizando, mais do que uma tendência, mas a consolidação do mercado educacional financeiro, com destaque para a atuação dos SPM, nacionais e internacionais. Neste contexto, o direito à educação passa a ser visto, enquanto uma atividade associada à lucratividade, fortalecendo a perspectiva histórica de privatização do público. Na segunda parte, serão realizados alguns apontamentos da realidade educacional colombiana, utilizando como categorias centrais: a NGP, a obrigatoriedade da oferta educacional e o avanço do processo de privatização, com base na legislação vigente.

A Privatização na Colômbia: NGP e a prevalência do segmento privado na oferta educacional

As políticas públicas baseadas no paradigma da NGP têm se expandido e se consolidando nos sistemas educacionais de vários países da América Latina¹³, provocando alterações na oferta, formação, regulação, financiamento e avaliação da educação pública. Diferentemente da estratégia defendida pelos neoliberais, entre os anos 1970 e 1980, que defendiam a privatização *stricto sensu* dos sistemas escolares como resposta a alegada crise dos Estados nacionais, as estratégias que passam a ser adotadas, na prática, demonstram nuances variadas, considerando as especificidades de cada a realidade social, política e econômica.

Neste contexto, diferentes tendências convergem para o mesmo ponto em comum, fortalecimento da participação do setor privado, na coordenação dos sistemas educacionais,

¹³ Para saber mais: <http://www.ufrgs.br/gprppe>. Pesquisa em andamento: **A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta.** Pesquisa concluída: **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Uruguai e Venezuela (2017-2021).**

sem assumir as responsabilidades públicas, e ainda, lograr êxito financeiro na comercialização e indução das suas propostas educacionais. Para tanto, identificamos como estratégias disseminadas para os países da América Latina: relativização da autonomia escolar; relação assimétrica entre a centralização do poder público, no que tange à regulamentação, financiamento e avaliação e a descentralização para a esfera privada, da direção e execução das políticas educacionais. Acrescido a isso, tem-se o fortalecimento da participação dos SPM, através de contratos de prestação de serviços educacionais, no qual destacamos as implicações para a privatização da oferta, gestão e currículo. (Adrião, 2018).

Quando estamos nos referindo aos processos de privatização da educação na conjuntura latino-americana, é importante problematizarmos os limites e possibilidades da utilização da expressão “parceria público-privada”, ou ainda, no caso da Colômbia, “aliança público-privada”. Ao fazer uso das expressões, “parceria público-privada” ou “aliança público-privada”, intervêm escolhas tanto ideológicas quanto técnicas, relativas à forma que a relação entre o Estado e os sujeitos privados deverá assumir, ao grau em que esses agentes privados atuarão em um processo de reconfiguração da ação pública. Como estamos tratando de duas realidades sociais, Brasil e Colômbia, devemos observar as suas especificidades e os limites da utilização destes conceitos, que acabam por ocultar os maiores benefícios para a iniciativa privada.

No caso colombiano, a utilização do conceito de aliança público-privada, ao pretender denotar uma definição meramente técnica, encobre os processos de privatização e mercantilização da educação. (Ball y Youdell, 2008; Verger, 2012). Ainda, segundo os autores, é possível constatar que políticas de privatização da educação, sejam na perspectiva endógena ou exógena, são apresentadas pelos governos, não como processos de privatização, a partir de uma linguagem acessível e de aceitação pública, passam a utilizar, desde os anos 1990, termos como: “parceria”, “democratização da democracia”, “sociedade civil ativa”, “solidariedade ativa”, “escolha pública” e “transferência de competência.

Quando analisamos as principais legislações educacionais da Colômbia, identificamos um estímulo estatal às políticas de descentralização, que relacionamos com o avanço dos processos de privatização. Da mesma forma que no Estado brasileiro, com a aprovação do PDRAE (1995), acarretou uma alteração na estrutura pública, no caso da Colômbia, de forma semelhante, é implementada uma série de reformas na organização da administração pública, criando as condições para a implementação de uma agenda privatizante, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Quadro 1: Legislações da Colômbia e a relação com os processos de descentralização e privatização da educação

Ley 24 de 1988	Marcó el inicio de la transferencia de responsabilidades del Ministerio de Educación a los territorios
Constituição Nacional de 1991	Estableció un modelo de financiamiento basado en porcentajes para cada rubro educativo
Plan de Apertura Educativa de 1991	La posibilidad de participación de organizaciones no gubernamentales en la prestación del servicio educativo
Ley 60 de 1993	La posibilidad de que entidades privadas cubrieran el déficit de provisión estatal en materia educativa
Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación	Regula tanto las instituciones del gobierno central, como las que dan vida al aparato descentralizado en todos los niveles de formación educativa. Abrió la organización y administración de la educación a personas jurídicas privadas

Fonte: Elaborada pela autora, com base na publicação: EDWARDS, D. B; MOSCHETTI, M, C; GRILLET, P; CARAVACA, A; QUILABERT, E. **Descentralización y privatización educativa en Colombia: facilitadores y tensiones**, Internacional de la Educación, 2023.

Desde a promulgação da Constituição de 1991, a política pública educacional na Colômbia, tem sido caracterizada pela incorporação de medidas legislativas que vem ao encontro do processo de reconfiguração do papel do Estado, por meio da desresponsabilização pública no provimento do direito à educação e a consequente descentralização financeira para entidades privadas. É a partir deste duplo movimento, de retirada da titularidade da esfera pública e do incentivo financeiro às entidades privadas, que verificamos a consolidação das políticas privatizantes no campo educacional. Como forma de contribuir para tais reflexões, destacamos o art.67 da Constituição Nacional:

El Artículo 67 de la Constitución Nacional dice: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade, 2020, p.13).

Em que pese, o art. 205, da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), estabelece que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quando comparamos os artigos, percebemos que o artigo 67 da Constituição Nacional da Colômbia, diferente da CF/88 brasileira, ao tratar do direito à educação, não assegura de forma categórica a obrigatoriedade do Estado na oferta educacional.

Tomando como referência os textos constitucionais, é possível observar que a ideia das múltiplas formas de financiamento público para entidades privadas, já estava implícita no texto da constituição da Colômbia, diante da omissão do poder público na garantia de obrigatoriedade. No art. 213, da Constituição brasileira, admite-se repasse de recursos para instituições privadas:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Porém, mesmo diante da diferenciação constitucional, é possível constatar o reconhecimento legal da possibilidade de formas e modelos de financiamento e de gestão privada na promoção da educação, que restou enquanto uma estratégia assumida pelos países latino-americanos, seguindo as diretrizes dos organismos financeiros internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial.

No Estado colombiano, é possível afirmar uma tendência exponencial da retirada do financiamento público direto para as escolas e a inserção de formas de privatização da educação, com consequências para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

El gasto público en educación para el ciclo básico obligatorio como proporción del Producto Interno Bruto (PIB) ha disminuido en el último lustro en

Colômbia. Para 2018, se situó en un 3,9% del PIB (MEN-DANE, 2019)¹³, cercano al promedio regional (3,8% según el Banco Interamericano de Desarrollo), y visto por estudiante, en términos acumulados, es el más bajo de los países que pertenecen a la OCDE (Ver Gráfica 1, OCDE, 2019)¹⁴. Con relación a Chile, por ejemplo, presenta un rezago importante, gastando apenas la tercera parte en términos per-cápita, y solo la mitad de lo que gastan por estudiante países como Brasil o México. (Clade, 2020, p.15).

Na proporção da redução do gasto público na oferta da educação pública, observa-se, por meio da legislação educacional, o estímulo a contratação de cupons (vouchers) junto aos colégios privados e a construção de escolas públicas através de agentes privados.

Junto con la financiación a la demanda vía capitación se introdujeron otras disposiciones adyacentes. La misma Ley 715 de 2001 abrió la posibilidad a las entidades territoriales para que, en vez de construir infraestructura educativa pública, contrataran la compra de cupos con colegios privados ya existentes, ubicados en las zonas de mayor demanda por educación, o que, se entregue infraestructura pública en concesión a administradores privados a cambio de que éstos asuman la gestión de la planta de personal administrativo y docente bajo lógicas de contratación más flexibles. (Clade, 2020, p.25).

Na terminologia da NGP, estamos tratando de novos mecanismos de gestão da oferta da educação pública, porém defendemos que “a destinação direta de fundos públicos a agentes privados que oferecem escolarização obrigatória consiste em um mecanismo de subsídio à oferta”, ou seja, uma forma de privatização. (Adrião, 2018, p. 7). Sob o manto da modernização e da eficiência do mercado, revela-se um contexto de disparada da concorrência dos SPM em torno da promoção da educação pública. Ainda, segundo informações contidas no relatório da Clade:

El mecanismo administrativo para transferir los recursos públicos al sector privado por compra de cupos en colegios en barrios vulnerables se denominó “convenio por cobertura”, y consistía en que los establecimientos privados, bajo algunos requisitos básicos, como estar constituidos como organizaciones sin ánimo de lucro, se postulaban a un banco de oferentes, y las entidades territoriales disponían la compra de acuerdo a la demanda educativa que se tenía en zonas específicas donde no existía suficiente equipamiento escolar público. (Clade, 2020, p. 26).

Aqui, é possível constatar dois aspectos importantes: a promoção da educação pública se dá por demanda, ou seja, o poder público atua por motivação dos particulares, uma espécie de flexibilização do caráter de universalidade. Em não havendo demanda, não há que se falar

em obrigatoriedade do Estado. Outra questão, é o fato de que este tipo de atendimento, via processo de financiamento para instituições privadas, acarreta uma corrida em torno dos incentivos do Estado, sem necessariamente se preocupar com a qualidade da prestação educacional.

Além da distribuição dos vouchers, existem as escolas charters, seguindo o modelo norte americano, que são instituições públicas administradas por entidades privadas, sendo que atualmente possuem relação com o desempenho escolar. Porém, aqui cabe uma ressalva, pois no modelo colombiano, conta-se com a participação de um novo segmento, agências financeiras multilaterais. Tanto na adoção dos vouchers, quanto nas escolas charters, tem-se a prevalência da escolha parental com a intermediação de organizações financeiras.

Se introdujo con el apoyo de las agencias financieras multilaterales una modalidad que internacionalmente se conoce como escuelas charter, bajo la idea de que los centros educativos privados podrían ejercer una administración más eficiente de la infraestructura y los recursos públicos, y que las alianzas público-privadas de este tipo permiten trasladar conocimientos y tecnologías desde el sector privado al público, con el ánimo de lograr mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. (Clade, 2020, p. 26).

Neste caso, as vantagens financeiras são para as escolas privadas, que recebem recursos públicos anuais pelos estudantes matriculados e, também para as agências financeiras internacionais, que ficam responsáveis pela gestão destes estabelecimentos. Nesta triangulação, o poder público continua sendo o principal financiador, porém não fica com a responsabilidade pela sua execução, repassando tal atribuição para organizações do setor privado. Na pesquisa da Clade, foi possível constatar uma maior concentração de matrículas privatizadas na capital Bogotá, conforme é possível observar:

El caso de mayor alcance de ambos mecanismos de privatización, lo constituyó la ciudad de Bogotá, que llegó a comprar más de 140 mil cupos escolares en colegios privados de bajo costo, incluso pagando por estudiante una suma mucho menor a la de la capitación y, por otro lado, construyó cerca de 22 colegios, que entregó en concesión a organizaciones religiosas y empresariales, con una cobertura de cerca de 40 mil estudiantes. En otras ciudades, como Cartagena, Medellín y Cali, también se llevaron a cabo contrataciones importantes de cupos con colegios privados de bajo costo, y en el caso de Medellín, se entregaron 11 colegios en concesión, todo lo cual pasó en la primera década de este siglo. (Clade, 2020, p.28).

Aqui reside duas formas de privatização, complementares e de subsidiariedade na oferta educacional. O poder público, atua de forma exclusiva, no favorecimento da atuação

das organizações privadas sob duas lógicas: primeiro, diretamente, comercializando vagas das instituições privadas e indiretamente, favorecendo instituições de natureza religiosa e empresarial, pois se responsabiliza pelo investimento na construção de novas escolas, mas conferindo ao setor privado o controle da sua gestão.

Los procesos de privatización de la educación incluso habían dado pie a prácticas clientelares y corruptas por parte de quienes veían en la demanda de cupos de las administraciones públicas una oportunidad de extracción de rentas ingentes, montando colegios sin ningún estándar mínimo, en desmedro de las condiciones en que se educaban los niños, niñas y jóvenes enviados por la administración pública a esos colegios. (Clade, 2020,

A principal consequência é o processo de desobrigação do Estado em sua função de garantir o direito à educação. A relação entre os recursos disponíveis e o número de matrículas, acrescido da transferência de infraestrutura pública para gestão privada por meio da “aliança público-privada”, configura um importante retrocesso na educação colombiana.

Os recursos públicos passaram a favorecer os lucros dos prestadores privados e a contabilização de matrículas pelos governos locais, priorizando indicadores de cobertura. Em contrapartida, aspectos essenciais foram negligenciados, como a aprendizagem dos estudantes, as condições de infraestrutura, a valorização docente e o desenvolvimento profissional das equipes escolares.

Um caso paradigmático são os chamados Colégios em Concessão na Colômbia, modalidade de aliança público-privada que tem início ao final dos anos 1990 com a proposta de “promover a eficiência da gestão escolar e a melhoria da qualidade educativa”. Atualmente, são 70 no país, sendo 25 deles na capital. No entanto, Termes et al. (2015) demonstram, por meio de estudo em Bogotá, que a proliferação de tais colégios gerou segregação ao interior do sistema educativo e uma notável piora nas condições de trabalho do docente.

Quando analisamos os Colégios em Concessão na Colômbia, cabe uma comparação com as Creches Conveniadas no Brasil (Susin, 2009), pois em ambos os modelos, a questão da não obrigatoriedade é o fundamento principal para a descentralização para a esfera privada, seguindo a mesma justificativa, melhorar a qualidade da educação, com base na lógica mercantil. Porém, este argumento é passível de relativização e questionamentos, haja vista que não é possível coadunar benefícios financeiros ao setor privado com a qualificação da oferta de um bem de natureza pública, pois:

De acordo com a pesquisa, a promessa da qualidade tampouco se confirma, ainda que partam de uma grande vantagem comparativa com relação às escolas públicas tradicionais: têm melhor infraestrutura, menor proporção de estudantes por professor e ensino em jornada completa. Vantagens essas, importante ressaltar, promovidas com recursos públicos e que terminam por reforçar na população a já disseminada crença de que o sector privado é inerentemente melhor. (Croso; Magalhães, 2016, pg.26).

No caso da Colômbia, observou-se, que nos colégios públicos de concessão, a qualidade é um conceito passível de ser mensurável, pois as contratações e a remuneração dos docentes, estão vinculadas às avaliações de desempenho, baseada em tese em larga escala. Precisamos intensificar e reafirmar o papel crítico e transformador da educação e da escola na formação dos cidadãos e cidadãs latino-americanos, pois do contrário, estaremos condenados a perpetuar relações de subjugação e dependência com os países e as empresas que lideram a ordem capitalista.

Considerações finais

Quando analisamos a conjuntura brasileira e colombiana, constatamos à guisa de conclusão, dois movimentos paralelos, que possuem semelhanças e particularidades (Lukács, 1970) na esfera da privatização da educação. Uma das principais similitudes é o crescimento exponencial da participação dos SPM na direção, oferta, gestão e organização da educação pública e o deslocamento da atuação do Estado mediante programas e ações governamentais, fundamentadas por uma série de legislações, que desde os anos 1990, consolidam a possibilidade da atuação do setor privado nos processos educacionais.

A presente análise consolida o primado da influência dos organismos financeiros internacionais na política educacional latino-americana. Considerando as especificidades de cada país, é possível afirmar que Brasil e Colômbia, incentivam formas de concessão de escolas públicas para a iniciativa privada, compra de vagas no setor privado e a transferência de recursos públicos para entidades privadas, baseados em uma ampla legislação que possibilita o avanço da privatização.

No caso da Colômbia, o processo de privatização da educação evoluiu de forma exógena e endógena, com a gestão da educação privada dominando o campo educacional, considerando que o poder público age por demanda dos particulares, com implicações para o princípio da obrigatoriedade da oferta. Diferentemente, no caso brasileiro que a maior concentração de matrículas se encontra nas escolas públicas, porém a influência dos SPM,

está promovendo alterações significativas em vários aspectos da política educacional, como currículo, reduzindo direitos trabalhistas dos docentes e precarizando suas condições de trabalho.

Na conjuntura brasileira e colombiana, identificamos argumentos e justificativas comuns para a atuação do setor privado na esfera da educação pública, tais como racionalidade, empreendedorismo, políticas de responsabilização de acordo com os resultados em testes padronizados, o que equivale afirmar, sistemas organizados pelas regras da concorrência, com implicações para o fortalecimento da *res pública*.

Enfim, buscamos trazer para a reflexão as distintas formas de privatização no Brasil e na Colômbia, em um período particular do capitalismo e do pós-pandemia da Covid – 19, através da intensificação do processo de plataformização digital da educação na América Latina, que se configuram como novos sujeitos políticos influentes, representantes dos interesses de várias economias globais.

Referências

- Adrião, Theresa. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, Brasília, DF, 18(1), 8-28.
- Ball, Stephen; e Youdell, Deborah. (2008). *Hidden privatisation in public education. Education International*. London: Institute of Education, University of London.
- Barbosa, Renata Peres; e Alves, Natalia. (2023). A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-26.
- Batista, Paulo Nogueira. (1994). *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. In: Lima Sobrinho, Barbosa. Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público. São Paulo: Paz e Terra.
- Bernardi. Liane Maria; Uczack, Lucia Hugo; e Rossi, Alexandre José. (2018). Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18-n.1, p. 29-51.
- Brasil. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília: Presidência da República.

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006). *Censo escolar da educação básica 2025: notas estatísticas* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep.
- Caetano, Maria Raquel. (2025). Reformas educacionais e gerencialismo: Repercussões no currículo da educação pública. *Revista Cocar*. Edição Especial n. 37. p. 1-17.
- Clade, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. *Lógicas de privatización y desigualdad en la educación colombiana: un análisis desde la perspectiva del desfinanciamiento del derecho humano a la educación*. (2020). Oficina de la CLADE, São Paulo.
- Croso, Camilla; e Magalhães, Giovanna Modé. (2016). Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33.
- JR., Edwards Brent; Moschetti, Mauro Carlos; Grillet, Patricia; Caravaca, Alejandro; e Quilabert, Edgard. (2023). *Descentralización y privatización educativa en Colombia: facilitadores y tensiones*, Internacional de la Educación.
- Fernandes, Florestan. (2005). *A Revolução Burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo.
- Israel, Carolina Batista. (2025). *Gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais (Edtechs)*. Paraná.
- Lukács, Georg. (1970). *Introdução a uma estética Marxista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Peroni, Vera Maria Vidal; e Lima, Paula Valim de. (2025). Novos imaginários de futuro para Porto Alegre: inovação, empreendedorismo e privatização da educação. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 45, p.1-10.
- Peroni, Vera Maria Vidal; Pires, Daniela Oliveira de; e Lima, Paula Valim de. (2025). A digitalização como uma nova etapa do processo privatista na educação pública. *Revista Cocar*, v. 37, p. 1-17.
- Peroni, Vera Maria Vidal. (2023). As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 8, e18129, p. 1-17.
- Peroni, Vera Maria Vidal. (2016). Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. 2015. 264 f. *Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior)*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sampaio, Gabriela Thomazinho Clementino; e Oliveira, Romualdo Portela de. (2015). Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBP AE*. v. 31, n. 3, p. 511-530.
- Susin, Maria Otília Kroeff. (2009). A Qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas. *Tese (Doutorado em Educação)*.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Verger, Antoni. (2012). Enquadrando e promovendo a política educacional global: a promoção de parcerias público-privadas para a educação em contextos de baixa renda. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130.

Submetido em abril de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Daniela de Oliveira Pires

Universidade Federal do Paraná (UFPR-Brasil), Professora do Setor de Educação
GPRPPE - Grupo de Pesquisa: Relação entre o público e o privado na educação

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6671-9195>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5744203752177071>

E-mail: danielaopires77@gmail.com

RELACIONES PÚBLICO-PRIVADO Y REDES DE GOBERNANZA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (URUGUAY, 2020-2024)

Paola Dogliotti

Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

Natalia Estela Soca

Universidad de la República (Udelar-Uruguay)

RESUMEN

A partir de considerar la influencia creciente del discurso de las habilidades socioemocionales (HSE) en las políticas educativas públicas como uno de los exponentes privilegiados de privatización endógena este trabajo se propone indagar las relaciones público-privadas en los cursos de HSE dirigidos a docentes del sistema de educación pública en Uruguay. Estos cursos fueron implementados en el anterior período de gobierno (2020-2024) y en todos ellos hay una presencia de trabajo de articulación entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y actores no estatales del sector privado y/o corporativo (empresas y/o fundaciones) encargados del dictado y financiamiento de cursos. A través de una metodología de etnografía de redes basada en la búsqueda online y recopilación de datos (Howard, 2002: Ball 2011) se realiza un mapeo de los actores que conforman las relaciones en el campo particular de los cursos analizados. El análisis muestra dos nodos centrales, la Fundación UPM y la figura *emo-emprendedora* de Carmen Albana Sanz que se destacan por la capacidad de establecer estrategias de generación de redes y lazos con múltiples organizaciones. Los cursos en HSE expresan múltiples formas de hibridación público-privadas, así como conexiones entre actores políticos, académicos, empresas y organizaciones de la sociedad civil. Las interrelaciones de la ANEP con fundaciones y empresas para el dictado de estos cursos muestran la consolidación de la participación del sector privado, corporativo y/o empresarial en la educación. Esto se produce en el marco de una nueva forma de gobernanza heterárquica, caracterizada por la multiplicidad y heterogeneidad de actores influyendo en la educación, así como también el borramiento de las fronteras entre lo público y lo privado. A su vez, se muestra la proliferación de las estrategias de estas articulaciones que promueven la creciente privatización, mercantilización de la educación e incidencia en procesos de reforma educativa global, entre las que se destacan, la movilización de conocimientos, la creación de redes con diversos grados de formalidad y el patrocinio de experiencias piloto.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; privatización; políticas educativas.

PUBLIC-PRIVATE RELATIONSHIPS AND GOVERNANCE NETWORKS IN TEACHER TRAINING IN SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS (URUGUAY, 2020-2024)

ABSTRACT

Given the growing influence of the discourse on social-emotional skills (SES) in public education policy—which is seen as a prime example of endogenous privatization—this study aims to examine public-private relationships in SES courses designed for teachers in Uruguay’s public education system. These courses were implemented during the previous administration (2020-2024), and in all of them there is a collaborative effort between the National Public Education Administration (ANEP) and non-state actors from the private and/or corporate sector (companies and/or foundations) responsible for delivering and funding the courses. Using a network ethnography methodology based on online research and data collection (Howard, 2002; Ball, 2011), we map the actors who shape the relationships within the specific context of the analyzed courses. The analysis reveals two central nodes: the UPM Foundation and the entrepreneurial figure of Carmen Albana Sanz, who stand out for their ability to establish strategies for building networks and ties with multiple organizations. The HSE courses reflect multiple forms of public-private hybridization, as well as connections between political actors, academics, companies, and civil society organizations. ANEP’s interrelationships with foundations and companies for the delivery of these courses demonstrate the consolidation of private, corporate, and/or business sector participation in education. This occurs within the framework of a new form of heterarchical governance, characterized by the multiplicity and heterogeneity of actors influencing education, as well as the blurring of boundaries between the public and private spheres. At the same time, there is a proliferation of strategies within these partnerships that promote the growing privatization and commodification of education and influence global educational reform processes, notably the mobilization of knowledge, the creation of networks with varying degrees of formality, and the sponsorship of pilot projects.

Keywords: social-emotional skills; privatization; education policies.

RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS E REDES DE GOVERNANÇA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (URUGUAI, 2020-2024)

RESUMO

Partindo da consideração de que a crescente influência do discurso sobre as competências socioemocionais (CSE) nas políticas educativas públicas constitui um dos principais exemplos de privatização endógena, este trabalho propõe-se a investigar as relações público-privadas nos cursos de CSE destinados a docentes do sistema de ensino público no Uruguai. Estes cursos foram implementados no anterior mandato governamental (2020-2024) e em todos eles existe uma articulação entre a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) e atores não estatais do setor privado e/ou corporativo (empresas e/ou fundações)

responsáveis pela ministração e financiamento dos cursos. Através de uma metodologia de etnografia de redes baseada na pesquisa online e na recolha de dados (Howard, 2002; Ball, 2011), é realizado um mapeamento dos atores que compõem as relações no âmbito específico dos cursos analisados. A análise revela dois nós centrais, a Fundação UPM e a figura emo-empresendedora de Carmen Albana Sanz, que se destacam pela capacidade de estabelecer estratégias de geração de redes e laços com múltiplas organizações. Os cursos em HSE expressam múltiplas formas de hibridação público-privada, bem como conexões entre atores políticos, académicos, empresas e organizações da sociedade civil. As inter-relações da ANEP com fundações e empresas para a realização destes cursos revelam a consolidação da participação do setor privado, corporativo e/ou empresarial na educação. Isto ocorre no âmbito de uma nova forma de governação heterárquica, caracterizada pela multiplicidade e heterogeneidade dos atores que influenciam a educação, bem como pelo esbatimento das fronteiras entre o público e o privado. Por sua vez, verifica-se a proliferação de estratégias destas articulações que promovem a crescente privatização e mercantilização da educação e a influência nos processos de reforma educativa global, entre as quais se destacam a mobilização de conhecimentos, a criação de redes com diversos graus de formalidade e o patrocínio de experiências-piloto.

Palavras-chave: habilidades socioemocionais; privatização; políticas educativas.

Introducción

Es posible observar en las políticas educativas en América Latina, en el marco de una racionalidad neoliberal, el avance y consolidación de procesos de privatización tanto exógena como endógena (Ball y Youdell, 2008), así como la complejización y diversificación de las formas que adquieren las relaciones público-privadas. Entre ellas se encuentran las alianzas público-privadas (APP) -organismos estatales con fundaciones o empresas privadas-, la nueva filantropía en educación y la mercantilización (Ball, 2020; Esper, 2020). Para abordar estas relaciones es preciso analizar el creciente rol de la filantropía en las políticas educativas, ya que como argumentan Avelar y Patil (2020) afecta las formas de gobernanza del Estado en esta materia y supone un cambio en las fronteras entre lo público y lo privado. En este marco, “las fundaciones han generado nuevas formas de privatización” (Avelar y Patil, 2020, p. 10), lo que cobra especial interés para este trabajo que analiza la formación en habilidades socioemocionales (HSE) para docentes del sistema educativo público, financiadas y/o impartidas por fundaciones locales e internacionales.

En las últimas décadas la educación en HSE ha adquirido relevancia a partir de redes transnacionales de circulación a escala global y se ha configurado como uno de los tópicos que en mayor medida se presentan procesos de privatización y mercantilización de la

educación, donde las fronteras entre lo público y lo privado se complejizan y son difíciles de precisar. Para el caso argentino, “liderazgo, emprendedurismo, uso banalizado de las neurociencias y educación emocional constituyen algunos de los principales pilares de la avanzada de las tendencias privatizadoras” (Feldfeber, *et al*, 2020, p.7) y ha calado en múltiples experiencias educativas y discursos de docentes y directivos del sistema educativo (Sorondo, 2023). Peroni (2020) analiza el caso de Brasil y plantea que las relaciones público-privadas se re definen en un contexto de neoconservadurismo, con foco en el individuo, más que en proyectos colectivos y democráticos. La autora plantea que esto se evidencia en los cambios curriculares desde la década de los años 90. Avelar y Ball (2019) han examinado el caso del Movimento pela Base Nacional Común (MBNC) en Brasil, liderado por la Fundación Lemann y con el apoyo de once grandes fundaciones brasileñas. A partir de un análisis de redes, muestran que la mitad de los miembros individuales del MBNC trabajan como funcionarios públicos en el ámbito de la educación. Esto ofrece al sector filantrópico una oportunidad de relacionarse directamente con las autoridades educativas y de influir sobre la política nacional en virtud de esta relación privilegiada. En Chile, los análisis de las políticas promovidas por el Ministerio de Educación en materia de educación emocional han mostrado que la articulación de “organismos supranacionales, alianzas público-privadas y gobiernos locales han invitado profusamente a que expresemos y regulemos lo que sentimos” (Palacios Díaz *et al.*, 2023, p. 3).

Las políticas educativas uruguayas en la última década han sido objeto de una fuerte influencia del discurso de las HSE en el marco de una red de gobernanza psico-terapéutica transnacional (Dogliotti *et al*, 2024; Dogliotti y Estela, 2024; Pykett, Jones, Whitehead, 2017; Ecclestone, 2017). Este trabajo se propone indagar los procesos de privatización y las relaciones público-privadas en estas redes, poniendo el foco en los cursos de HSE dirigidos a los docentes del sistema de educación pública en Uruguay implementados en el anterior período de gobierno (2020-2024) liderado por el partido blanco y conformado por una coalición de partidos de derecha y centro derecha.

Algunas investigaciones uruguayas sobre las políticas educativas se han centrado en los mecanismos de privatización que se han instalado en la educación pública a partir del año 2010 (Martinis, 2022; Martinis, 2021a; 2021b; Martinis, 2020a; Martinis y Rodríguez Bissio, 2020; Falkin, Liberman y Sánchez, 2025). En el pasaje de una privatización latente en el período progresista (2010-2019) a una impuesta en la anterior administración (Martinis,

2020b)¹, se han producido procesos de reactivación de posiciones conservadoras y neoliberales que han permeado en la rica tradición estatista y centralizada de la educación pública uruguaya. A partir de la configuración de redes de influencia integradas por una diversidad de actores políticos, empresariales, académicos, comunicacionales y pertenecientes a diversos *think tanks* insertos en redes internacionales, estos actores comienzan a tener, a partir del 2020, una injerencia directa en la definición de las políticas educativas (Martinis, 2023).

Una red que articula al principal *think tank* liberal del país (CERES), con otro más reciente pero fuertemente hegemonizado por perspectivas conservadoras (Eduy21), con ámbitos académicos (Universidad Católica del Uruguay, Universidad de Montevideo), con importantes empresas nacionales y transnacionales, con una experiencia educativa “gratuita de gestión privada” (el Liceo Impulso), con medios de prensa (Semanario Búsqueda, diario El Observador y diario El País), entre otros actores, resultó efectiva para generar discursividades capaces de disputar las formas de organización y gobierno de la educación pública en Uruguay (Martinis, 2023, p. 116).

Las ideas que promueven estas redes de gobernanza privadas se van integrando a nivel normativo público en la transformación de la docencia. La Ley de Urgente Consideración (LUC), n. 19889 promulgada en 2020, cuando asume un nuevo gobierno luego de quince años de gobiernos progresistas, introduce formas de privatización endógena (Ball y Youdell, 2008) a través de dos literales. Uno que abre la posibilidad de realizar cambios en el estatuto docente a partir de permitir complementos salariales por resultados de aprendizaje estudiantil en consonancia con el pago por productividad de las reformas globales de corte neoliberal. Otro que habilita potestades a los directores de los centros educativos para contratar o despedir docentes (Martinis, 2023).

Presupuestos teórico-metodológicos

Una de las hipótesis centrales del trabajo es que los cursos y propuestas de formación docente en HSE se inscriben en un fenómeno global y creciente de privatización endógena de

¹ Si bien en la era progresista hubo una democratización y expansión de la oferta educativa (Bordoli y Martinis, 2021) se comenzó con mecanismos privatizadores como las donaciones especiales de empresas privadas a iniciativas educativas vía deducciones impositivas y la construcción de infraestructura pública bajo la modalidad Participación Público Privada (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017; Bordoli et al., 2017). En el entorno del 90% de los recursos donados fueron dirigidos a instituciones privadas (Martinis, 2020c).

la educación pública (Ball y Youdell, 2008) respaldadas por el Estado como *agente mercantilizador*. La privatización endógena implica “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa” (Ball y Youdell, 2008, p. 8). De esta forma el Estado crea las condiciones en el sector público, trascendiendo la división educación pública/educación privada (Ball, 2014).

El Estado también actúa como un “agente mercantilizador”, transformando la educación en una mercancía susceptible de compra-venta a través de un contrato. A partir de reformas en el sector público provee las medidas necesarias para redefinir las instituciones estatales y lograr que sean homologables a “las empresas” y receptivas a los procesos de mercado. Los Estados crean las condiciones económicas y extraeconómicas en el sector público permitiendo que las empresas operen y extraigan ganancias (Ball, 2014, p. 12).

De modo que “las relaciones público privado no pueden ser comprendidas en categorías dicotómicas sino en la forma de hibridación” (Martinis, 2022 p.197). Algunos ejemplos son la entrega y gestión de servicios desde el sector privado a las instituciones públicas, desarrollos curriculares y programas de capacitación profesional para docentes, que se despliegan a través de alianzas público-privadas o de iniciativas de financiamiento privado (Ball, 2014).

En nuestro caso, a través de una metodología de etnografía de redes (Howard, 2002) o “etnografía política”, entendida como un “mapeo de la forma y contenido de las relaciones de la política en un campo particular” (Ball, 2011, p. 25); se analizan estas alianzas en los cursos de formación docente en HSE, mostrando las múltiples formas de hibridación público-privadas, así como conexiones entre actores políticos, académicos, empresas y organizaciones de la sociedad civil.

Una heterarquía es una forma de gobernanza en red (Ball, 2011) de la que el Estado forma parte. Si bien no desplaza por completo modos de gobierno basados en jerarquía y cadenas de mando, da cuenta de un “mercado de autoridades” (p. 29). Esto supone que en las trayectorias de la política se dan hibridaciones y entrecruzamientos complejos entre modalidades de relaciones de empresa, filantropía, mutualismo y privatización que desplaza el poder de acción a un nuevo conjunto de actores con intereses particulares. A su vez, se produce una complejización del análisis al involucrar una pluralidad de actores en la construcción de la política y al trascender los ciclos tradicionales de diseño, implementación y

evaluación de la política. En este sentido, es importante destacar que las redes de gobernanza tejidas en los cursos de formación en HSE se producen y tienen efectos en la intersección de los contextos de influencia, de producción del texto y de la práctica (Ball, 2002).

Por filantropía se entiende la promoción y financiamiento de proyectos educativos específicos - en este caso cursos de formación en HSE - por parte de fundaciones y empresas en articulación con organizaciones de la sociedad civil y/o agentes estatales como el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), lo que conlleva la producción de nuevas discursividades pedagógicas que disputan el carácter público de la educación (Martinis, 2022). Ball (2020) categoriza tres tipos y argumenta que se presenta en la actualidad un desplazamiento de la

[...] filantropía 1.0 (donaciones paliativas) y filantropía 2.0 (donaciones para el desarrollo) a la filantropía 3.0 (donaciones con fines de lucro), aunque algunos “donantes” practican las tres formas. La filantropía 3.0 se caracteriza por la importación al ámbito de la filantropía de técnicas comerciales y de inversión, y ofrece a inversores y empresarios la posibilidad de que “les vaya bien haciendo el bien”. Es lo que Edwards (2008) denomina “filantrocapialismo”, una combinación de la filantropía empresarial con el emprendimiento social o la inversión con fines de lucro en empresas dedicadas a la prestación de servicios sociales (p.14).

El material analizado de este trabajo se conforma por sitios web de las fundaciones y organizaciones que financian y dictan los cursos, noticias de prensa vinculadas al trabajo de las fundaciones y actores involucrados, así como documentos de política educativa pública tales como los programas de los cursos de formación a docentes que se consignan en la Tabla 1 a inicios del siguiente apartado.

Análisis

Según se detalla en la Tabla 1 a continuación, en el período de gobierno analizado (2020-2024) se dictaron una serie de cursos en torno a la educación en HSE a docentes del sistema educativo público de Uruguay. Estos fueron ofrecidos a través de la página web de la ANEP en alianza con una gama amplia de actores del sector corporativo, privado o no estatal a través de diversas estrategias de influencia política que serán objeto de análisis en el presente apartado. Se pueden establecer cuatro estrategias corporativas de influencia política de actores (individuos u organizaciones) no estatales (sector privado o corporativo) a la hora

de promover distintas formas de privatización y mercantilización de la educación e incidir en procesos de reforma educativa: la movilización de conocimientos, la creación de redes, el apoyo a movimientos sociales y el patrocinio de experiencias piloto (Fontdevila, Verger y Avelar, 2023). Estos cuatro tipos de estrategias no son excluyentes, sino que se refuerzan mutuamente a través de procesos de hibridación y diversificación.

Tabla 1: Relaciones público-privado en cursos sobre HSE

Actores	Apoyos	Título	Destinatarios	Período
1. Ceibal	Fundación Botín	Educación Responsable	1er ciclo - EBI, 2do ciclo - EBI, 3er ciclo - EBI, Adscriptos, Directores, P.O.B, Secretarios, Subdirectores	2015- 2021
2. Gurises Unidos Responsable: Mariana Silveira.	Reaching U	Siento, luego aprendo: Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas	Docentes, educadores e integrantes de equipos psicosociales de centros educativos: educación inicial, primaria y media, públicos o privados de Montevideo e interior de educación formal y no forma	2018 hasta la actualidad
3. Gurises Unidos Responsable: Mariana Silveira.	Fundación UPM	Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas	Docentes y/o integrantes de equipos de centros educativos públicos de Primaria y Secundaria en: 1. Guichón o localidades cercanas. 2. Sarandí del Yi y comunidades cercanas	2024
4. Cimientos/Asociación Civil América Consejo de Formación en Educación (CFE) - Equipo de Plan de Protección de Trayectorias Educativas. ANEP	Fundación UPM	Acompañando trayectorias desde lo socioemocional. Formación para acompañar trayectorias educativas de estudiantes a partir del desarrollo de competencias emocionales	Estudiantes de 2do 3er 4to año del CFE y docentes noveles de educación media de los departamentos: 1. Río Negro, Soriano y 2. Paysandú. Durazno y Tacuarembó	2024

5. Jóvenes Fuertes	Fundación UPM Red Latinoamericana de Psicología Positiva Aplicada (Relappa)	Capacitación en psicología positiva aplicada a la educación. Eje de formación: habilidades socioemocionales	Docentes, educadores y referentes comunitarios de Quebracho	2024
6. Universidad de Montevideo - Grupo Bambú Responsable: Carmen Albana Sanz	Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)		800 docentes de 40 centros educativos públicos y privados (inicial, primaria y secundaria) de diferentes contextos sociales del país, incluyendo un liceo ubicado en la Gruta de Lourdes, un centro club de niños (INAU) y el colegio Los Pinos. Ese proyecto implicó la formación de unos 800 docentes en educación emocional. (Búsqueda, setiembre 2023).	2019 a 2021
7. Universidad de Montevideo - Grupo Bambú Responsable: Carmen Albana Sanz	RIEEB	Programa de Educación Socioemocional	Equipo docente de la escuela pública N°350 de Unidad Casavalle (Montevideo)	2022 y 2023
		Tour Emocional Movida emocional	Dirigido a actores del ámbito educativo en general	2022, 2023 y 2024
8. Universidad de Montevideo - Grupo Bambú Responsable: Carmen Albana Sanz	Fundación Telefónica Movistar Fundación La Caixa	Educación en las Emociones	Directivos de centros educativos de la DGEIP	2023 a 2024

Fuente: elaboración propia a partir de las páginas web de ANEP y de las fundaciones y organizaciones citadas.

Los cursos consignados en la tabla refieren a un contexto de la política educativa más cercano al de la práctica (Ball, 2002) en tanto operan a nivel de los docentes, en muchos casos sus evaluaciones conllevan la elaboración, puesta en marcha y posterior seguimiento y evaluación de propuestas áulicas de educación en HSE. En cierta medida, estos cursos, que se orientan a determinados fines que priorizan lo individual sobre lo común, introducen una forma de gobernanza centrada en el *self governance* y que operan en el marco de una

regulación de los comportamientos de los actores educativos, en este caso, directores, adscriptores y docentes. ¿Qué efectos tienen, qué estrategias de articulación público-privadas encierran al comprenderse como sistemas de gobernanza psicológica que se inscriben en el comportamiento y subjetividad de los actores educativos?

Los cursos se muestran como ejemplos de la configuración de una nueva filantropía en tanto introducen actores no estatales al juego de la política y gobernanza de la educación y al mismo tiempo se excluye la posibilidad de participación de otros actores estatales y comunitarios. Se producen así, nuevos espacios donde formular y ejecutar políticas educativas que favorecen procesos de reforma educativa, la irrupción y producción de nuevos métodos, valores y formas de gestión (Ball, 2020; Verger, Fontdevila y Alvear, 2020). En este entramado, se generan nuevas discursividades que disputan el carácter público de la educación (Martinis, 2022), en nuestro caso, en el ámbito de la formación y difusión de HSE.

Una de las primeras iniciativas que da cuenta de la hibridación entre lo público y lo privado a partir de esta nueva filantropía, el Programa Educación Responsable se desarrolla desde 2015 en Uruguay por la Fundación Botín de España². La familia Botín es fundadora también del Banco Santander y entre ambas instituciones se comparten los cuadros gerenciales e impulsan prácticas de educación socioemocional (Andriolo y Conde, 2024). Las organizaciones que se encargan del dictado de este programa a nivel local han sido El Abrojo, la Universidad ORT y Ceibal³. La primera una organización de la sociedad civil sin fines de lucro identificada con los sectores progresistas, la segunda una universidad privada de gran trayectoria en Uruguay y la tercera una institución pública no estatal que promueve innovación en educación digital en el sector público. La pluralidad de instituciones permite constatar la capacidad de articulación entre actores identificados con una gama amplia del universo político-ideológico. En cierta medida, da cuenta de la gran adhesión del discurso de las HSE, de apariencia neutral. Educación Responsable trata de una propuesta de acompañamiento a docentes durante tres años “que permite trabajar las habilidades socioemocionales con niñas, niños y jóvenes de 3 a 16 años, en los centros educativos públicos del país” (Ceibal, 2024). En la página web del programa (Educación Responsable, 2026) se muestra la articulación entre los organismos internacionales, la academia

² Tiene entre sus cometidos generar y difundir informes sobre el estado de la educación emocional y social en diversos lugares del mundo: «Apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices. Una educación que genere desarrollo y contribuya al progreso de la sociedad» (Fundación Botín, 2013, p. 6).

³ Educación Responsable, además de articularse con Ceibal, en el año 2016 lo hizo con la Asociación Emocionarte y en 2019 con la Fundación Escuelas Vinculadas (Andriolo y Conde, 2024). Esto da cuenta de la multiplicidad de actores y redes con las que establece estrategias de acción.

internacional, las pruebas estandarizadas y la evaluación como modo de justificar y avalar el trabajo con las HSE. Como analizan Dogliotti (*et al*, 2024), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) ha tomado los informes de Fundación Botín como marco de referencia internacional para impulsar la educación en HSE en Uruguay.

«Educación Responsable» es un programa pionero en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y de la creatividad en centros educativos. Fue desarrollado por la Fundación Botín, en conjunto con la Universidad de Cantabria (España), Universidad de Yale (EE. UU.) y expertos internacionales. Desde su creación en el año 2006, funciona en más de 280 centros educativos en España, Uruguay y Chile, y ha alcanzado a más de 10.000 docentes y 70.000 niños y adolescentes. (INEEd, s/f).

De algún modo, en este caso se articulan los cuatro tipos de estrategias enumeradas al inicio del apartado (Fontdevila, Verger y Avelar, 2023): estrategias de movilización de conocimientos (las mediciones validando y la academia sustentando la propuesta), estrategia de creación de redes (Fundación Botín - Educación Responsable - Ceibal - El Abrojo - ORT - INEEd - ANEP), el apoyo a movimientos sociales (El Abrojo si bien no es un movimiento social amplio sí es una organización de la sociedad civil con gran trayectoria en Uruguay e identificada por su trabajo con los sectores más vulnerables y del espectro ideológico progresista), y el patrocinio de experiencias piloto (a partir de un trabajo experiencial de acompañamiento de tres años en los centros educativos de la ANEP).

A su vez, entre las primeras experiencias que muestran hibridaciones entre lo público y lo privado se encuentra la formación “Siento, luego aprendo: Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas” dictada en el año 2018 por la organización de la sociedad civil Gurises Unidos⁴ y financiada por la Fundación *Reaching U*, fundación con presencia en Uruguay desde el año 2001 con el objetivo de intervenir en los sectores vulnerables de Uruguay, “ampliando oportunidades” a través de becas, cursos y capacitaciones dirigidas a docentes de dichos sectores (*Reaching U*, 2026). Esta formación surge de experiencias previas de sensibilización y monitoreo en la temática de las HSE referenciadas en un trabajo en conjunto entre ambas organizaciones (Gurises Unidos y *Reaching U*, 2016).

⁴ “Desde 1989, somos una organización de la sociedad civil comprometida en la defensa de los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes, tanto a nivel nacional como internacional. En tal sentido, desarrollamos acciones de atención directa, monitoreo, incidencia y vigilancia de derechos para y con los niños, niñas y adolescentes, sus familias y las comunidades pertenecientes a los sectores más vulnerables”. <https://gurisesunidos.org.uy/quienes-somos/>

Reaching U, una fundación conformada por uruguayos residentes en los Estados Unidos de Norteamérica, se dedica a recoger donaciones y dirigirlas a emprendimientos educativos radicados en Uruguay, en especial, para la formación de docentes o directivos de la educación pública a través de instituciones privadas. Entre las instituciones beneficiadas por sus donaciones, además de las analizadas aquí, se encuentran: la Universidad de Montevideo, institución dependiente de la organización Opus Dei de la Iglesia Católica; la Universidad Católica del Uruguay (Martinis, 2023). *Reaching U* forma parte de la Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA), un nodo de organizaciones de la sociedad civil, financiadas, entre otros, por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Unión Europea. Esta red promueve procesos de reforma educativa sostenidos en la idea de calidad y en la formación en competencias (Martinis, 2023).

A su vez, desde el año 2019 *Reaching U* organiza de manera anual un premio “al docente uruguayo” (*Reaching U*, 2019), inspirado en el premio “Global Teacher Prize” de la Fundación Varkey, cuya forma de operar en Argentina ha sido analizada como una modalidad de filantropía (Esper, 2020). Fundación Varkey, es una “organización filantrópica dependiente de la *Global Education Management Systems*, una de las principales multinacionales de venta de servicios educativos” (Martinis, 2023, p. 114).

Los/as docentes uruguayos/as que postularon al premio de *Reaching U* en su edición 2025, debían liderar una iniciativa con las siguientes características:

- que presenten ideas pedagógicas actualizadas, estrategias didácticas significativas y mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- que sean creativas y/o innovadoras para Uruguay,
- que promuevan el gusto por aprender y la permanencia en el sistema educativo,
- que hayan estado activas al menos desde el año 2024 y
- que estén activas en el año 2025. (*Reaching U*, 2025).

Como ha sido señalado para el caso argentino (Feldfeber *et al.*, 2020), con estas iniciativas se despliega un mercado de cursos y eventos al tiempo que se difunden los valores asociados con una lógica de liderazgo e innovación, así como con las competencias que demandan el mercado y las empresas.

Por otra parte, Gurises Unidos, de las primeras organizaciones de la sociedad civil en llevar a cabo cursos en HSE desde 2018, en el año 2024 realizó otra formación titulada “Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas”, financiada por la

Fundación UPM. En este caso, mientras que Gurises Unidos se encargó del dictado del curso, Fundación UPM ofreció el financiamiento económico, otorgando becas para la inscripción de docentes. Como se expresa en su página web:

Desde Fundación UPM buscamos ser instrumento que contribuya al fortalecimiento de las comunidades en el largo plazo. Para ello impulsamos proyectos y ofrecemos becas de capacitación educativas en el interior del país (Magdalena Ibañez, presidenta de Fundación UPM; UPM, 2025).

La articulación de Gurises Unidos con UPM y con *Reaching U* es interesante porque si bien representan instituciones con tradiciones ideológicas disímiles; mientras que Gurises Unidos muestra un interés social, UPM y *Reaching U* manifiestan intereses empresariales (como lo demuestra el lazo ya mencionado entre *Reaching U* y universidades privadas), la mutua colaboración hace que esas fronteras se diluyan. Aquí radica una de las características que hace efectiva a esta relación público-privada para canalizar intereses, ideas de política y generar influencia. Las iniciativas privadas cuentan con colaboración de autoridades e instituciones públicas competentes en un determinado ámbito (Verger, Fontdevila, Alvear, 2020), en este caso, las direcciones generales de los consejos desconcentrados de la ANEP a la que pertenecen los docentes y directivos a los que van impartidos los cursos. El análisis del curriculum vitae de la docente a cargo del dictado de los cursos impartidos por Gurises Unidos con el apoyo de UPM y *Reaching U*, muestra las redes entre instituciones públicas y privadas en su trayectoria de formación en lo socioemocional, el liderazgo, y la innovación y gobernanza. Su trayectoria de formación da cuenta del pasaje por instituciones públicas, así como por otras con perfiles conservadores y/o neoliberales, tanto a nivel nacional como internacional.

Mariana Silveira es Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología (UDELAR), y Posgraduada en “Psicología del Trabajo y las Organizaciones” (UCUDAL) y Diplomada en: “Perfeccionamiento en psicopedagogía” (UCUDAL); “Educación Emocional y Coaching para el desarrollo integral” (Fundación Liderazgo Chile: FLICH⁵) y “Gobernabilidad e Innovación

⁵“Esta organización se comprende como una comunidad epistémica que involucra a actores del mundo académico y empresarial, y actualmente está presidida por Arnaldo Canales –empresario con trayectoria en el ámbito del retail– quien ha publicado diversos libros sobre educación emocional. Para comprender su creciente alcance nacional e internacional es relevante referir que, de acuerdo a lo reportado en su página web y redes sociales, FLICH ha establecido diversos convenios de colaboración, por ejemplo, con la Universidad de San Buenaventura, Colombia y el Centro Internacional de Educación Emocional y Neurociencia para ofrecer cursos y diplomados con triple certificación; con la Universidad de Málaga, institución con que ha establecido convenios para la realización de pasantías en ‘pedagogía avanzada’; y recientes presentaciones en el Parlamento

Pública” (Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe: CAF-Universidad de Montevideo)⁶ (Fundación UPM, Gurises Unidos, 2024).

Cimientos, otra de las organizaciones de la sociedad civil que dicta formaciones en HSE, con presencia en Uruguay desde el año 2012 y en Argentina desde el año 1997, ofrece propuestas de formación en HSE para directores de escuelas en contexto de alta vulnerabilidad (Feldfeber *et. al*, 2020, p. 23). La organización

[...] promueve la equidad educativa mediante programas que favorecen la permanencia y el egreso de la educación media pública, mejoran la calidad de la educación e impulsan la continuidad educativa y/o la inserción laboral de jóvenes que viven en contextos más desfavorables (Cimientos, s/f).

En la Tabla 1 se observa una relación entre Cimientos y Fundación UPM a partir del curso “Acompañando trayectorias desde lo socioemocional. Formación para acompañar trayectorias educativas de estudiantes a partir del desarrollo de competencias emocionales”. El curso es difundido a través de las páginas web de la Fundación UPM y del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP, y se dicta en el marco del “Programa Formación de Equipos Educativos” de Cimientos. En la página web de la organización se expresa que: “Este programa tiene como propósito compartir la metodología de trabajo de Cimientos basada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, para que equipos educativos puedan fortalecer el acompañamiento de las trayectorias educativas de sus estudiantes” (Cimientos, Formación a Equipos Educativos, s/f). Este curso se dicta a nivel nacional como formación curricular para docentes dentro del CFE, de forma híbrida: virtual y presencial compuesto de instancias sincrónicas y espacios de análisis y discusión, con un proyecto final para acreditar. Su duración es semestral y se abordan los siguientes contenidos: trayectoria educativa y acompañamiento, desarrollo de la dimensión socioemocional y su impacto en el aprendizaje, metodología de acompañamiento Cimientos y herramientas y estrategias de planificación, con el fin de que los equipos educativos cuenten con conocimiento y estrategias para el

Latinoamericano y Caribeño donde han argumentado sobre la relevancia de diseñar una ley modelo de educación emocional para los países de la región” (Palacios *et al*, 2024, p. 7).

⁶ “La quinta edición del Diplomado en Gobernabilidad e Innovación Pública organizado y dictado por CAF en conjunto con 20 universidades de América Latina, el Caribe y España busca contribuir al fortalecimiento institucional mediante la capacitación de líderes y lideresas de la región, en el desempeño eficaz de sus funciones, desde una perspectiva que procura asegurar un balance apropiado de variables políticas, económicas, sociales, climáticas y de género. En Uruguay este Diplomado se dicta en conjunto con la Universidad de Montevideo. Con una duración de 6 meses, buscará debatir los temas estratégicos de desarrollo sostenible de la región, con un enfoque en habilidades y herramientas de innovación pública y gobernabilidad para alcanzar los ODS 2030”
<https://www.caf.com/es/capacitaciones/diplomado-en-gobernabilidad-e-innovacion-publica-uruguay-5-ed/>

acompañamiento educativo de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa (Cimientos, ANEP-CFE, 2023). De algún modo, se presenta un proceso de emocionalización de las trayectorias educativas, similar a lo ocurrido con otros significantes que habían emergido en otro contexto de producción discursiva, propios de tradiciones pedagógicas progresista como comunidad, inclusión, sujeto crítico, autonomía, entre otros (Dogliotti y Estela, 2024). A su vez, el diario El País difunde el trabajo de esta organización: “Cimientos se sostiene con las donaciones de empresas y personas privadas que se animan a colaborar en el marco de responsabilidad social empresarial” (El País, 19 de febrero de 2021). Esta publicación demuestra como la nueva filantropía dedica recursos a consolidar su presencia en periódicos y revistas, y con ello, las fundaciones privadas adquieren progresivamente la condición de «especialistas», amplían su potencial de influencia y ocupan un papel cada vez más central en el debate público (Olmedo y Santa Cruz, 2013).

Como fue analizado para el caso de la articulación de Gurises Unidos con las fundaciones *Reaching U* y UPM, en el caso de Cimientos, además de ser financiada por UPM, también se presentan lazos entre instituciones de tradición ideológica disímiles, al convenir con la Facultad de Psicología (FP) de la Universidad de la República (Udelar). Este convenio firmado el 21 de marzo de 2017 establece un acuerdo para trabajar interdisciplinariamente entre las instituciones firmantes y permite que estudiantes de la Facultad de Psicología realicen prácticas profesionales en liceos donde Cimientos implementa los cursos. Por otra parte, es interesante analizar en este caso la multiplicidad de actores del ámbito público (FP de la Udelar y CFE de la ANEP) y privado (Cimientos y Fundación UPM) que se entrelazan generando sinergias, adhesiones y modos de abordaje territorial que no permite distinguir con precisión hasta dónde llega lo público y hasta dónde lo privado.

La fundación UPM también ofrece financiamiento para la formación en HSE “Capacitación en psicología positiva aplicada a la educación” llevada a cabo por Jóvenes Fuertes, asociación civil fundada en 2014 en Uruguay que promueve la formación del carácter a partir de la psicología positiva. María José Soler, presidenta y una de las fundadoras de Jóvenes Fuertes, integra por Uruguay la “Red Latinoamericana de Psicología Positiva Aplicada (Relappa)”. A su vez, se vincula con el grupo Bambú de la Universidad de Montevideo al ser directora de la carrera de Psicología y dictar cursos y conferencias en el marco de este grupo. Jóvenes Fuertes se sustenta teóricamente en la Psicología Positiva⁷, a

⁷ “La psicología positiva captura de forma inteligente y hábil ideas populares enraizadas en nuestra cultura sobre la psique, el bienestar y la salud humanas para devolverlas al imaginario colectivo presentadas en forma de gráficos, tablas, ecuaciones y hechos empíricos y objetivos. Esta estrategia ha permitido a la psicología positiva

diferencia de Grupo Bambú cuyas principales referencias teóricas provienen del enfoque de la inteligencia emocional de Rafael Bisquerra, presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB). Además de recibir apoyo económico de la Fundación UPM, tiene “alianzas estratégicas”, como se indica en su sitio web, (Jóvenes Fuertes s/f) con las empresas Auren, *Reaching U*, Elías & Regules. Por otra parte, tiene sustento económico a través del sistema de Donaciones Especiales del Ministerio de Economía y Finanzas; y recibe donaciones personales o de empresas, que pueden colaborar a través de cuentas bancarias expuestas en la página web, eventos o de la contratación de servicios para sus funcionarios:

Su empresa puede cubrir una gran necesidad actual e impulsar su capital humano y a la vez, colaborar con nuestra organización. En Jóvenes Fuertes brindamos programas y talleres que fortalecen a sus colaboradores en sus roles de madres y padres, así como a sus hijos. Contáctenos para conocer más y poder recibir una propuesta personalizada. (Jóvenes Fuertes, s/f).

Estas estrategias de financiamiento, marketing y difusión, le permiten la diseminación de talleres, programas e investigaciones en distintas instituciones privadas con financiamiento público en zonas de pobreza de Montevideo (Los Pinos y Jubilar Juan Pablo II) y en liceos públicos y colegios privados del interior del país.

Tomando en cuenta lo analizado hasta aquí, podemos conjeturar que la Fundación UPM se presenta como la de mayor presencia en el financiamiento dirigido a otras organizaciones de la sociedad civil con fuertes vínculos a nivel transnacional que tienen conexiones con sectores conservadores y/o referentes de la difusión de políticas neoliberales en la región (Martinis, 2023). Es un ejemplo, a su vez, de su imbricación en el ámbito público y la complejización de las relaciones público-privadas. Al ofrecer financiamiento a tres de las formaciones analizadas, las dictadas por Cimientos, Gurises Unidos y Jóvenes Fuertes, adquiere el lugar de nodo generativo (Olmedo y Santa Cruz, 2013), en el sentido de que actúa como catalizadora y conectora para establecer nuevas redes y facilitar relaciones. En este caso, la fundación UPM habilita espacios para establecer lazos de empresas con la educación pública a través de intervenciones puntuales, del dictado de formaciones o cursos dirigidos a sus docentes y haciendo uso de sus instalaciones.

florece de forma paralela al crecimiento de una enorme industria de la felicidad, a la creciente institucionalización de la felicidad en las esferas pública y privada, y a la introducción de los expertos del bienestar en los ámbitos de la política, de la educación, del trabajo, de la economía y, por descontado, de la psicoterapia en todas sus formas” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 40).

La Tabla 1 muestra que varios de los cursos y actividades en HSE fueron impartidos por Carmen Albana Sanz, *emo-emprendedora* (Palacios Díaz et al., 2024 y 2025)⁸, figura que puede ser analizada como otro de los nodos generativos en la articulación entre HSE y las relaciones público-privado. Las actividades que desarrolla la colocan como una de las principales referentes en educación en HSE del Uruguay. La maestra uruguaya radicada en España, en el año 2018, fue invitada por la Fundación *Reaching U* a dictar cursos en sectores de pobreza del país. Así se presenta en la página web del Grupo Bambú de la Universidad de Montevideo del que es su coordinadora.

Magister en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Doctoranda en la Universidad de Blanquerna (Barcelona). Premio docente del año 2017 por la Fundación Jordi Serra i Fabra y Editorial Cruïlla al Proyecto de Educación Emocional desarrollado en el Colegio Nuestra Señora de Montserrat y su traslado al Uruguay. Mérito docente otorgado por la Fundación de Escuelas Cristianas al trabajo en Educación Emocional 2018. Nominada dos veces mejor docente de España por la fundación ABANCA considerado los Goyas de la Educación. Premio a la Mejor Innovación Pedagógica a nivel de España por la Fundación Gala 2019. Miembro del Comité Científico de la Universidad de Humboldt (Miami – EEUU). Miembro del Consejo de Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Montornés (Barcelona). (Grupo Bambú, Carmen Albana Sanz. Directora. s/f).

Su trayectoria curricular permite visualizar el tránsito por instituciones privadas de corte católico y conservador en muchos casos. A su vez, la multiplicidad de nominaciones, premios y méritos al “mejor docente,” o a la “innovación” configuran un *curriemoditie*, entendido como una suerte de mercancía que circula a nivel global en el mercado educativo empresarial para venderse y promocionarse como una gran referencia en la difusión de las HSE. Illouz (2019) propone entender a las emociones y experiencias emocionales como *emodities*, mercancías por las cuales extraer o acumular valor en el capitalismo del consumo. Las emociones son producidas como commodities emocionales o *emodities*, es decir, creadas en actos de consumo específicos, “no son meros componentes de la estructura motivacional del consumidor o un conjunto de significados adjuntos ‘cargados’ en otros bienes, sino también y más significativamente, *verdaderos commodities* en sí mismos” (Illouz, 2019, p. 32). Por otra parte, Carmen Albana Sanz, oriunda del barrio Borro, ubicado dentro del territorio del Plan Cuenca Casavalle, desde el año 2019 llevó a cabo el denominado “Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE)”, dirigido a estudiantes de

⁸ Palacios *et al.* (2024) entienden esta noción como el modo de caracterización de actores provenientes del ámbito privado-empresarial que llevan adelante un intenso trabajo de difusión y proselitismo de las HSE en medios y formatos diversos: prensa, páginas web, redes sociales, proyectos de ley parlamentarios.

cuarto, quinto y sexto grado de la escuela pública N° 350 de la Unidad Casavalle. Realizó esta intervención en el marco de su investigación de doctorado (Sanz Rodríguez, 2024) en la Universidad de Blanquerna. Se trata de un caso de patrocinio de experiencias piloto dentro de las cuatro estrategias corporativas de influencia política a la hora de promover la privatización y mercantilización de la educación (Fontdevila, Verger y Avelar, 2023). Se aplicó la experiencia y luego se evaluó y sistematizó en una tesis doctoral y sus resultados “exitosos” fueron difundidos posteriormente en varios medios de la prensa local⁹ y en octubre de 2021 cuando concurrió al Parlamento uruguayo a defender el Proyecto de Ley de Educación Emocional (Cámara de Representantes, 2021).

A través del Grupo Bambú de la Universidad de Montevideo, Carmen Albana Sanz realizó el Tour Emocional (2022 y 2024) y la Movida Emocional (2023), dos actividades que se implementaron con el objetivo de capacitar y difundir su perspectiva en HSE a docentes a lo largo del país. El grupo Bambú está integrado por un equipo de profesionales (psicólogas, psicopedagogas, experta en atención plena, investigadora social, doctores, estudiante de abogacía, experto en comunicación) que funciona en Uruguay desde el año 2017 (Grupo Bambú, s/f).

El Grupo Bambú, junto con el apoyo de la Comisión Operativa del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional (EE) y la Universidad de Montevideo (UM), han desarrollado el concepto de «Movida Emocional». Este concepto se basa en dos aspectos fundamentales. Por un lado, y viendo el impacto positivo del TOUR EMOCIONAL del año 2022, realizaremos una *movida emocional*, a través de un movimiento educativo con una impronta en el desarrollo de la competencia emocional. (Grupo Bambú, 2023).

Estas actividades pueden ser analizadas a partir de lo señalado por Veger, Fontdevila y Avelar (2023) como una nueva práctica de creación de redes, la denominada *meetingness*, de naturaleza más informal, donde se reúnen actores clave del ámbito de la política educativa, representantes de instituciones privadas y públicas, así como de actores locales e internacionales que contribuye a mejorar la capacidad de intermediación del sector empresarial en procesos de cambio educativo como una estrategia deliberada de influencia política. Como se desprende de la cita, Carmen Albana Sanz lideró la elaboración de un anteproyecto de ley que busca legalizar la curricularización de las HSE en el sistema educativo uruguayo. En los diferentes cursos dictados por Carmen Albana Sanz como en el

⁹ Consignamos estas dos notas a modo de ejemplo: La Diaria, 9-08-2023; El Observador, 13-08-2021.

proyecto de ley, las HSE se presentan como solución a problemáticas de vulnerabilidad y desigualdad social y educativa¹⁰. En una entrevista que le realizó el semanario Búsqueda, comentaba acerca de la “Comisión Operativa del Anteproyecto de Ley de Educación (EE)”

[...] que la iniciativa surgió “del altruismo total” por parte de un grupo organizado de la sociedad civil “preocupado por las crecientes agresividades que hay en la escuela; la falta de respeto, los suicidios, las depresiones y las ansiedades”. De hecho, con esto también pretende fundamentar y promover cambios en la Ley General de Educación (N°18.437), de 2008, “para mejorar el ambiente escolar y dar solución a problemas serios” del sistema educativo uruguayo (Búsqueda, 13 de setiembre de 2023).

Podemos plantear que la difusión en diarios y semanarios del discurso de HSE forma parte de las estrategias de promoción de política educativa (Olmedo y Santa Cruz, 2013). En este sentido, “los discursos y las políticas privatizantes en educación no se vinculan solamente con un negocio lucrativo sino también con la diseminación de una visión particular del mundo, presentada como sentido común (Friedrich, 2016 en Feldfeber *et. al.*, 2020, p. 7).

Con el apoyo de la Fundación Movistar y de la fundación La Caixa [La Caja], la docente Albana Sanz en el marco del Grupo Bambú de la Universidad de Montevideo llevó a cabo en los años 2023 y 2024 la formación “Educar en las emociones”, dirigido a 50 directores de las escuelas públicas del país. En la página web de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) se presenta la fundamentación del curso:

De acuerdo a múltiples investigaciones (Cataluña, País Vasco, Canarias, Málaga, Chile, EEUU, entre otras) y evidencias de los autores más relevantes del campo (Bisquerra, 2003; Fernández Berrocal, 2012; Raquel Palomera, 2019, entre otros), afirman la relación existente entre conductas de riesgo social y la adquisición de las habilidades emocionales: a mayor educación emocional menor conducta de riesgo.

Es por esto que, a través de esta formación, se busca reducir los factores de riesgo social (violencia, conductas autolesivas, faltas de respeto, suicidios, *bullying*, *cyberbullying*, apatía, entre otros) y promover el desarrollo integral de los educandos (ANEP-DGEIP, 07 de setiembre de 2023).

La articulación entre la educación en HSE y el discurso de la seguridad es más que elocuente; y para ello se recurre a la estrategia de apelación al conocimiento experto de la psicología positiva y sus redes de articulación con varios países donde el influjo de esta psicología se ha difundido con más fuerza. Por otra parte, son las empresas las que no solo otorgan los recursos para la formación de los directores sino que directamente a partir de un

¹⁰ Para un análisis de la articulación entre HSE y vulnerabilidad social y los efectos en los sujetos remitirse a Dogliotti y Estela (2024).

supuesto “contacto permanente con el colectivo docente” y el conocimiento experto utilizado en la medición y “relevamiento” de sus supuestas necesidades, definen los contenidos a dictar, como se afirma en la fundamentación del curso: “Del contacto permanente con el colectivo docente, Fundación Telefónica relevó la necesidad de profundizar la formación en tres de estas competencias: la competencia interpersonal, la competencia en relación con los otros y la competencia sobre ciudadanía local, global y digital” ANEP- DGEIP (07 Septiembre 2023). A su vez, en la metodología del curso se explicita que los directores “deberán trabajar con su colectivo docente en la transferencia de lo aprendido para elaborar una propuesta que se lleva adelante con los estudiantes del centro” ANEP- DGEIP (7 septiembre 2023). Esta estrategia utilizada se podría entender dentro del patrocinio de experiencias pilotos (Fontdevila, Verger y Avelar, 2023), ya que la evaluación del curso requiere de la elaboración de una propuesta concreta en cada escuela y que involucre a todo el equipo docente.

En cierta medida, este último caso, junto al conjunto de los ocho cursos analizados en este artículo, muestran que en el periodo seleccionado ha habido una proliferación de cursos en educación de HSE que tiende a dar permanencia a las alianzas entre el sector privado, corporativo y/o empresarial y la ANEP. Como resultado, se producen nuevas formas de *gobernanza heterárquica* en el ámbito educativo (Jessop, 1998 en Fontdevila, Verger y Avelar, 2023). La multiplicidad de alianzas público-privadas en torno a los cursos en HSE muestran la emergencia paulatina, y en cierta medida, exponencial, de nuevas configuraciones organizativas que de algún modo desdibujan las fronteras entre lo público y lo privado. De alguna manera, se combinan estructuras jerárquicas e intercambios de mercado en los modos de llegar a los territorios a través de la proliferación de experiencias pilotos, y formación y acompañamiento desde la práctica. Cuestión que genera mayor adhesión y que da lugar a “formas de gobernanza que, si bien son externas al Estado, están entrelazadas con él” (Jessop, 1998 en Fontdevila, Verger y Avelar, 2023, p. 146).

Consideraciones Finales

A partir de lo consignado a lo largo del artículo, la educación en HSE se ha presentado como uno de los dispositivos escolares más visibles de privatización y de la proliferación de alianzas público privadas en el ámbito educativo. Se ha dado cuenta, cómo a partir de los últimos años, en especial, en el anterior período de gobierno (2020-2024), si bien estas experiencias y alianzas ya habían comenzado durante el último quinquenio de la era

progresista (2015-2019), se ha producido en el ámbito educativo un fenómeno de inserción de un discurso terapéutico que presenta rasgos empresariales de gestión de las emociones. El corpus de cursos seleccionado se analizó como un exponente claro de este fenómeno al instalar la circulación de experiencias emocionales que seducen a los docentes y generan mucha adhesión y proliferación desde las prácticas. Hasta podrían ser consideradas algunas de ellas (a modo de ejemplo, la movida emocional y el tour emocional) como mercancías en el capitalismo del consumo (Illouz, 2019). Las redes de gobernanza psico-terapéuticas que hay por detrás de la administración de estos cursos y actividades muestra que este discurso “trasciende las fronteras nacionales y constituye un lenguaje ‘transnacional’ del yo” (Illouz, 2010, p. 17). Es posible identificar una cultura o ethos terapéutico global que produce una nueva sensibilidad y forma de gobernanza heterárquica que se reproduce de forma micropolítica al interior de los centros educativos públicos. De este modo, los docentes que dictan los cursos a partir de sus *curriemmodities* se venden a sí mismos y junto a los cursos ofrecidos como *emmodities* forman parte de una maraña neoliberal de redes de gobernanza psicoterapéutica y de endoprivatización educativa, conformada por lazos entre organismos locales e internacionales, públicos y privados. Esto habilita las condiciones de posibilidad para la producción, circulación y consumo de los *emmodities*, y al mismo tiempo se configura una “forma de ser docente” mercantil, emprendedora, individualista, apolítica y tecnicista.

A lo largo del artículo hemos identificado algunos actores (individuos y organizaciones) del ámbito no estatal y/o privado que se han mostrado más efectivos en términos de incidencia política a diversos niveles (macro, meso y micro) al ser capaces de articular múltiples estrategias de forma simultánea. Sus niveles y estrategias de influencia operaron tanto a nivel macro en redes transnacionales, en su vinculación con las autoridades de la ANEP como del poder legislativo, así como de la prensa y a nivel meso y micro con los directores de los centros educativos, los equipos docentes y los docentes en su acompañamiento en la generación de experiencias concretas de abordaje de la educación en HSE. Todo esto genera climas más propicios para lograr cambios educativos a partir de la proliferación de sus propuestas, la configuración de opinión, valores y sentimientos, y la emergencia de una subjetividad afín a sus principios. Las prácticas de medición y evaluación de estos cursos, de modo circular, generan conocimiento y su validación, y producen que las organizaciones que financian este tipo de experiencias piloto promuevan la adopción y difusión de estas políticas a mayor escala.

Los cursos analizados a lo largo del trabajo, con la multiplicidad de relaciones entre los actores, las redes, las organizaciones del sector privado y/o corporativo que hay por detrás, tanto para su financiamiento, como para su dictado y posterior evaluación y estandarización, muestran el avance de lógicas de privatización que disputan el carácter público de la educación. Esto se realiza de un modo un tanto reticular e intangible a través a la formación de los docentes, los equipos directivos, con estrategias múltiples que logran interpelar el nivel más ínfimo de las conductas de los estudiantes a través de propuestas concretas a nivel experiencial. Es preciso continuar desenredando esta trama compleja de las relaciones público-privadas en la trama educativa que logren restituir el derecho a la educación y sus implicancias en la construcción de una sociedad democrática.

Referencias

- ANEP-DGEIP (2023). Propuesta de formación gratuita en Educación Emocional dirigida a directivos de centros educativos. Recuperado de:
<https://www.dgeip.edu.uy/prensa/4254-propuesta-de-formaci%C3%B3n-gratuita-en-educaci%C3%B3n-emocional-dirigida-a-directivos-de-centros-educativos/>. Acceso el 27 mar. 2026.
- Andriolo F. y Conde, S. (2024). Sentidos hegemónicos en torno a la educación emocional. En: Falkin, C., Liberman, B. y Sanchez (coords). *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Avelar, M. y Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- Avelar, M., y Patil, L. (eds.). (2020). *La nueva filantropía y la disrupción de la educación global*. NORRAG número especial, 4, edición en español.
<https://repository.graduateinstitute.ch/record/299181/files/norrag-special-issue-04-spanish.pdf>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2-3(2), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Brussels: Education International, 2008.
- Ball, S. J. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34.

- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(1), 1-13.
- Ball, S. J. (2020). La filantropía y la tipología cambiante de la educación mundial: La economización de la moral. En Avelar, y Patil (eds.) *La nueva filantropía y la disrupción de la Educación Global* (pp. 14-19). NORRAG número especial, 4, edición en español.
<https://repository.graduateinstitute.ch/record/299181/files/norragspecial-issue-04-spanish.pdf>
- Búsqueda (13 de setiembre de 2023). La educación emocional ayuda a disminuir agresiones, faltas y “tristeza” en escolares.
<https://www.búsqueda.com.uy/Secciones/La-educacion-emocional-ayuda-a-disminuir-agresiones-faltas-y-tristeza-en-escolares-uc58198>
- Ceibal (2024). Educación Responsable.
<https://ceibal.edu.uy/institucional/articulos/educacion-responsable>
- Cimientos (s/f). Somos educación. Recuperado de: <https://uy.cimientos.org/nosotros/>
- Cimientos (s/f). Formación a Equipos Educativos.
<https://uy.cimientos.org/formacion-a-equipos-educativos/>
- Cimientos, ANEP-CFE (2023). Acompañando trayectorias desde lo socioemocional.
<https://www.cfe.edu.uy/index.php/9-novedades/2228-curso-acompanando-trayectorias-desde-lo-socioemocional>
- Dogliotti, P. y Estela, N. (2024) Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024) *Revista Educación, Política y Sociedad*. 10(1), 110-141.
<https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.005>
- Dogliotti, P., Estela, N. Andriolo, F., y Liberman, B. (2025). Educación en habilidades socioemocionales. En: Conde, S., Lopez, C. y Sanchez, C. Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay. 2024. Observatorio del derecho a la educación.
<https://fhce.edu.uy/oded/wp-content/uploads/sites/3/2025/11/Reporte-anual-2024.pdf>
- Dogliotti P., Estela, N., Páez, S. y Piñón, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. *América Latina Hoy*.
<https://doi.org/10.14201/alh.31340>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Ecclestone, K. (2017). Therapeutic governance of psycho-emotionally vulnerable citizens: new subjectivities, new experts and new dangers. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behavior* (pp. 56–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>

- Educación Responsable (2026). Educación Responsable.
<https://www.educacionresponsable.org/programa-ER/>
- El Observador. (2021). Carmen Albana Sanz: “Un niño que no está emocionalmente estable, no puede aprender”. El Observador.
<https://www.elobservador.com.uy/nota/carmen-albana-sanz-un-nino-que-no-esta-emocionalmente-estable-no-puede-aprender--202181219270>
- Esper, T. (2020). *Las alianzas público-privadas y la nueva filantropía en educación: El caso de la Fundación Varkey en la Argentina*. En M. Avelar & L. Patil (eds.), *La nueva filantropía y la disrupción de la educación global* (pp. 58–62). NORRAG.
<https://repository.graduateinstitute.ch/record/299181/files/norrag-special-issue-04-spanish.pdf>
- Falkin, C., Liberman, B. y Sanchez (coords). (2024). *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Buenos Aires: Secretaría de Educación, CTERA.
- Fontdevila, C. Verger, A., y Avelar, M. (2023). Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, pp. 133-150. ISSN 2174-5382
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/35942/27149>
- Fundación Botín. (2013) Educación Emocional y Social. Análisis Internacional.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4043&tipo=documento>
- Fundación UPM, Gurises Unidos. (2024). Convocatoria a becas 2024. Formación: Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas.
https://www.upm.es/siteassets/documents/fundacion/fundacion-upm_becas2024_fortaleciendo-habilidades-socioemocionales-en-las-practicas-educativas.pdf
- Grupo Bambú (s/f). Quienes somos. <https://www.bambuuguay.org/quienes-somos/#premio>
- Grupo Bambú (s/f). Carmen Albana Sanz. Directora.
<https://www.bambuuguay.org/equipo/carmen-albana-sanz/>
- Grupo Bambú (2023). Movida Emocional 2023.
<https://www.bambuuguay.org/eventos/movida-emocional/>
- Gurises Unidos y Reaching U (2016). Siento luego aprendo. Un modelo de intervención en Educación Emocional.
<https://www.gurisesunidos.org/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz
- Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Buenos Aires: Katz.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED]. (s/f). Educación Responsable. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/educacion-responsable.html>
- Jóvenes Fuertes. (s/f). ¡Quiero colaborar! <https://www.jovenesfuertes.org/donar/>
- La diaria. (2023). Investigación mostró que programa de educación emocional incidió en mejoras en asistencia y menos violencia en escuela de Casavalle. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/8/investigacion-mostro-que-programa-d-e-educacion-emocional-incidio-en-mejoras-en-asistencia-y-menos-violencia-en-escuela-de-casavalle/>
- Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 103-128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>
- Martinis, P. (2022). (coord.). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad de la República.
- Martinis, P. (2021a). Filantropía estratégica y educación. Apuntes a partir de un caso en Uruguay, Argentina y Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15(42), 1-20. <http://10.5380/jpe.v15i0.82647>
- Martinis, P. (2021b). Las disputas sobre el sentido de lo público en la educación uruguaya: de los liceos públicos de gestión privada a la reforma conservadora (2010-2021). En N. Gluz, C. Rodrigues, y R. Elías, (orgs.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada*. Nuestroamericana (pp. 133 - 165). CLACSO.
- Martinis, P. (2020a). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15446.096>
- Martinis, P. (2020b). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educar em Revista*, 36, e77559. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77559>
- Martinis, P., y Rodríguez Bissio, G. (2020). Ofensiva conservadora y educación en Uruguay. *Revista Temas Em Educação*, 29(3). <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.55757>

- Ley 19889 de 2020. Ley de Urgente Consideración. [JS11] 9 de julio de 2020.[U12] D.O. No.30478. <https://n9.cl/wf8h5>
- Olmedo, A.; Santa Cruz Grau, E. (2013) Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES, *Education Inquiry*, 4(3), 22618. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22618>
- Palacio-Díaz, D., Dufraix-Tapia, I., Sisto-Campos, V., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivos de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisas*, 53. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M., y Sisto Campos, V. (2024). Emo-emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(45). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667>
- Palacios, D., Manchini, N., y Báez, T. (2025). Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.9097>
- Peroni, V. M., (2020). Relación público-privada en el contexto del neoconservadurismo en Brasil. *Educ. Soc. Campinas.*, 41 e241697. <https://doi.org/10.1590/ES.241697>
- Pykett, J., Jones, R. y Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Reaching U. (2019). La versión uruguaya del Global Teacher Prize tiene su primera ganadora: Cecilia Paz, del Liceo Público de Pintadito. <https://reachingu.org/ganadora-premio-2019/>
- Reaching U. (2025). ¿Quiénes pueden postular? <https://reachingu.org/premiodocente/>
- UPM (2025). Fundación UPM: Más de 360 educadores de Durazno han sido becados para programas de formación en los últimos tres años. <https://www.upm.uy/novedades/todas-las-noticias/2025/07/fundacion-upm-mas-de-360-educadores-de-durazno-han-sido-becados-para-programas-de-formacion-en-los-ultimos-tres-anos/>
- Sanz Rodríguez, C. A. (2024). Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral. Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/10803/692543>
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>

Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A.; Jabbar, H. (2025). Education privatization and marketization: new spaces and research directions. En *Research Handbook on Education Privatization and Marketization*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781035311385.00007>

Verger, A.; Parcerisa, L.; Pagès, M.; Camphuijsen, M. (2024) School autonomy with accountability as a cross-national policy model: diverse adoptions, practices and impacts, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(3), pp. 167-179.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2430706>

Submetido em março de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Paola Dogliotti

Universidad de la República (Udelar-Uruguay), Profesor Agregada (ISEF) y Adjunta (FHCE)
con Dedicación Total Compartida
Grupo Políticas Educativas, Cuerpo y Curriculum
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>
E-mail: paoladogliottimoro@gmail.com

Natalia Estela Soca

Universidad de la República (Udelar-Uruguay), Docente Ayudante ISEF.
Grupo Políticas Educativas, Cuerpo y Curriculum
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5093-802X>
E-mail: estelasocanatalia@gmail.com

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRIVATIZAÇÃO E DISPUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO:

CASOS DO PIAUÍ (BRASIL) E DA CIDADE DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Efigênia Alves Neres

Universidade Federal do Piauí (UFPI-Brasil)

Julieta Heurtley

Universidade de Buenos Aires (UBA-Argentina)

Fernanda Saforcada

Universidade de Buenos Aires (UBA-Argentina)

RESUMO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais na América Latina vêm sendo atravessadas por processos de reconfiguração das formas de atuação estatal, ampliação da incidência de agentes privados e difusão de racionalidades gerenciais no interior dos sistemas públicos de ensino. Tais transformações têm incidido sobre a organização das políticas educacionais, os mecanismos de regulação dos sistemas de ensino e os sentidos atribuídos ao direito à educação. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar comparativamente duas políticas educacionais subnacionais implementadas recentemente no Brasil e na Argentina: o Programa Acelera SEDUC, desenvolvido pelo estado do Piauí a partir de 2023, e a política Secundaria Aprende, implementada na Cidade Autônoma de Buenos Aires a partir de 2025. O estudo parte da compreensão de que essas iniciativas integram processos mais amplos de reorganização da educação pública, articulados à incorporação de mecanismos de monitoramento, avaliação e gestão das aprendizagens. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e documental. A análise incide sobre marcos normativos, documentos institucionais e conteúdos disponibilizados em páginas oficiais dos órgãos responsáveis pelas políticas examinadas. Os resultados evidenciam que, embora inseridas em contextos históricos, institucionais e educacionais distintos, as duas experiências apresentam convergências relacionadas à centralidade da gestão por resultados, à ampliação de mecanismos de acompanhamento das aprendizagens, à incorporação de tecnologias educacionais e à participação de agentes privados na condução das políticas educacionais. A comparação também revela diferenças quanto ao lugar ocupado por essas iniciativas no interior das políticas educacionais de suas respectivas jurisdições e às estratégias predominantes de intervenção. Enquanto o Acelera SEDUC atua como programa articulador da política educacional estadual, a Secundaria Aprende integra uma trajetória mais ampla de reformas da escola secundária na Cidade Autônoma de Buenos Aires. Conclui-se que as políticas analisadas expressam tendências contemporâneas de reorganização da educação pública na América Latina, marcadas pela ampliação de mecanismos de regulação, monitoramento e gestão das aprendizagens, incidindo sobre as formas de atuação estatal e sobre os sentidos atribuídos ao direito à educação.

Palavras-chave: Direito à educação, Políticas educacionais, Privatização educacional, América Latina, Gestão por resultados.

EDUCATION POLICIES, PRIVATIZATION, AND DISPUTES OVER THE RIGHT TO EDUCATION:

CASES OF PIAUÍ (BRAZIL) AND THE CITY OF BUENOS AIRES (ARGENTINA)

ABSTRACT

In recent decades, educational policies in Latin America have been shaped by processes involving the reconfiguration of state intervention, the increased involvement of private actors, and the spread of managerial rationalities within public education systems. These transformations have impacted the organization of educational policies, the regulatory mechanisms of education systems, and the meanings attributed to the right to education. In this context, this article aims to conduct a comparative analysis of two subnational educational policies recently implemented in Brazil and Argentina: the Acelera SEDUC Program, developed by the state of Piauí beginning in 2023, and the Secundaria Aprende policy, implemented in the Autonomous City of Buenos Aires beginning in 2025. The study is based on the understanding that these initiatives are part of broader processes of reorganizing public education, linked to the incorporation of mechanisms for monitoring, evaluating, and managing learning. Methodologically, a qualitative approach is adopted, combining bibliographic and documentary research. The analysis focuses on regulatory frameworks, institutional documents, and content available on the official websites of the agencies responsible for the policies under examination. The results show that, although situated in distinct historical, institutional, and educational contexts, the two experiences share commonalities related to the centrality of results-based management, the expansion of mechanisms for monitoring learning, the incorporation of educational technologies, and the participation of private actors in the implementation of educational policies. The comparison also reveals differences regarding the role these initiatives play within the educational policies of their respective jurisdictions and the predominant intervention strategies. While Acelera SEDUC functions as a program coordinating state educational policy, Secundaria Aprende is part of a broader trajectory of secondary school reforms in the Autonomous City of Buenos Aires. It is concluded that the policies analyzed reflect contemporary trends in the reorganization of public education in Latin America, marked by the expansion of mechanisms for regulating, monitoring, and managing learning, with a focus on the forms of state action and the meanings attributed to the right to education.

Keywords: Right to education; educational policies; privatization in education; Latin America; results-based management.

POLÍTICAS EDUCATIVAS, PRIVATIZACIÓN Y CONFLICTOS EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN:

CASOS DE PIAUÍ (BRASIL) Y LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

RESUMEN

En las últimas décadas, las políticas educativas en América Latina se han visto marcadas por procesos de reconfiguración de las formas de actuación estatal, la creciente participación de agentes privados y la difusión de lógicas de gestión dentro de los sistemas públicos de educación. Estas transformaciones han influido en la organización de las políticas educativas, los mecanismos de regulación de los sistemas educativos y los significados atribuidos al derecho a la educación. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar comparativamente dos políticas educativas subnacionales implementadas recientemente en Brasil y Argentina: el Programa Acelera SEDUC, desarrollado por el estado de Piauí a partir de 2023, y la política Secundaria Aprende, implementada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de 2025. El estudio parte de la comprensión de que estas iniciativas forman parte de procesos más amplios de reorganización de la educación pública, articulados con la incorporación de mecanismos de monitoreo, evaluación y gestión del aprendizaje. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, que combina la investigación bibliográfica y documental. El análisis se centra en marcos normativos, documentos institucionales y contenidos disponibles en las páginas oficiales de los organismos responsables de las políticas examinadas. Los resultados evidencian que, aunque se insertan en contextos históricos, institucionales y educativos distintos, las dos experiencias presentan convergencias relacionadas con la centralidad de la gestión por resultados, la ampliación de los mecanismos de seguimiento del aprendizaje, la incorporación de tecnologías educativas y la participación de agentes privados en la conducción de las políticas educativas. La comparación también revela diferencias en cuanto al lugar que ocupan estas iniciativas dentro de las políticas educativas de sus respectivas jurisdicciones y a las estrategias de intervención predominantes. Mientras que Acelera SEDUC actúa como programa articulador de la política educativa estatal, Secundaria Aprende forma parte de una trayectoria más amplia de reformas de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se concluye que las políticas analizadas expresan tendencias contemporáneas de reorganización de la educación pública en América Latina, marcadas por la ampliación de los mecanismos de regulación, monitoreo y gestión del aprendizaje, incidiendo en las formas de actuación estatal y en los significados atribuidos al derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho a la educación, políticas educacionales, privatización educativa, América Latina, gestión por resultados.

Introdução

Desde a década de 1990, as políticas educacionais na América Latina têm sido marcadas por transformações associadas às reformas estatais orientadas pelos princípios do neoliberalismo, à redefinição das formas de regulação das políticas públicas e à crescente participação de agentes privados na educação. Em diferentes países da região, tais processos foram acompanhados pela difusão de mecanismos de avaliação em larga escala, gestão por resultados, reformas curriculares, modelos de responsabilização e novas formas de governança educacional, produzindo reconfigurações nas relações entre Estado, mercado e educação pública.

Nas décadas seguintes, essas transformações assumiram novas configurações, articulando-se à ampliação da atuação de fundações, institutos empresariais, organizações da sociedade civil e empresas especializadas na oferta de serviços educacionais, bem como à crescente incorporação de tecnologias digitais nos sistemas de ensino. Nesse cenário, as disputas em torno do direito à educação passaram a envolver não apenas questões relacionadas ao acesso e à permanência escolar, mas também os sentidos atribuídos à qualidade educacional, às responsabilidades do Estado e às formas de organização e gestão da educação pública.

A compreensão dessas dinâmicas exige considerar que as reformas educacionais contemporâneas não se expressam apenas em mudanças normativas ou administrativas isoladas, mas se materializam por meio de políticas concretas implementadas em diferentes contextos nacionais e subnacionais. A análise dessas experiências permite apreender como tendências mais amplas de reconfiguração da ação estatal e de reorganização das políticas educacionais assumem formas específicas em distintas realidades, produzindo arranjos institucionais, estratégias de intervenção e mecanismos de regulação particulares.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar comparativamente duas políticas educacionais subnacionais implementadas recentemente no Brasil e na Argentina: o Programa Acelera SEDUC, desenvolvido no estado do Piauí a partir de 2023, e a política Secundaria Aprende, implementada na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA)¹ a partir de 2024. Ambas são compreendidas como parte de processos mais amplos de reforma educacional desenvolvidos em suas respectivas jurisdições, constituindo expressões particulares das transformações que vêm reconfigurando as políticas educacionais na América Latina.

A escolha desses casos justifica-se por sua relevância no cenário recente das políticas educacionais de Brasil e Argentina e por sua potencialidade para evidenciar aproximações e especificidades nas formas contemporâneas de reorganização da educação pública. Embora inseridas em contextos distintos, as duas experiências mobilizam estratégias relacionadas à gestão educacional, à avaliação, à reorganização curricular, ao uso de tecnologias e à participação de agentes privados, permitindo apreender como tais elementos se articulam a projetos mais amplos de reforma educacional.

¹ Importante esclarecer que a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), capital da Argentina, possui condição político-administrativa equivalente à das unidades federativas brasileiras, apresentando autonomia institucional, normativa e administrativa própria.

A análise desenvolve-se a partir de abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e documental, com base em marcos normativos e documentos institucionais relativos às políticas examinadas. O estudo dialoga com a literatura crítica sobre privatização educacional, reconfiguração do papel do Estado e disputas em torno do direito à educação, buscando compreender como esses processos se expressam nos casos selecionados.

Além desta introdução, o artigo está organizado em três seções. A primeira apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise, discutindo os processos de privatização educacional e as disputas em torno dos sentidos do direito à educação na América Latina. Em seguida, são analisadas as políticas Acelera SEDUC e Secundaria Aprende, situando-as no interior das reformas educacionais desenvolvidas em suas respectivas jurisdições. Por fim, o artigo apresenta uma análise comparativa das experiências estudadas, destacando convergências, especificidades e tensões relacionadas às transformações contemporâneas das políticas educacionais na região.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa e articula procedimentos de pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002) e documental (Cellard, 2012), tomados como estratégias centrais para a análise crítica das políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que tais políticas constituem produções histórico-institucionais atravessadas por disputas políticas, econômicas e ideológicas, não podendo ser analisadas como instrumentos neutros ou meramente técnicos.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo a construção do marco teórico-analítico que orienta a interpretação do objeto, mobilizando produções nacionais e internacionais sobre privatização da educação, racionalidade gerencial, tecnossolucionismo, Nova Gestão Pública e disputas em torno do direito à educação na América Latina. Esse levantamento permitiu delimitar categorias centrais para a análise, como gestão por resultados, incidência do setor privado, reconfiguração do papel do Estado e direito à educação, orientando a leitura e a interpretação das fontes documentais.

A pesquisa documental foi conduzida a partir de uma perspectiva crítica, voltada à análise da política educacional em suas relações com as transformações contemporâneas do Estado e das formas de regulação educacional. As contribuições de Evangelista e Shiroma (2019) oferecem subsídios teórico-metodológicos importantes para a análise de documentos de políticas educacionais, ao defenderem que a pesquisa deve buscar apreender os objetivos

anunciados e as intencionalidades presentes nas políticas. Sob esse enfoque, os documentos são compreendidos como produções históricas e políticas, atravessadas por disputas e interesses diversos, exigindo uma postura analítica ativa diante das fontes.

O recorte empírico contempla a análise de duas políticas educacionais subnacionais, selecionadas por sua centralidade no cenário recente das reformas educacionais em seus respectivos países e por expressarem tendências observadas no contexto latino-americano. Ambas são analisadas como parte de processos mais amplos de reforma educacional desenvolvidos em suas respectivas jurisdições.

No caso brasileiro, analisa-se o Programa Acelera SEDUC, implementado no estado do Piauí a partir de 2023. As fontes documentais incluem marcos normativos, documentos orientadores, relatórios institucionais, materiais oficiais e conteúdos disponibilizados nas páginas institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI).

No caso argentino, a análise incide sobre a política Secundaria Aprende, implementada a partir de 2025 na Cidade Autônoma de Buenos Aires. As fontes documentais compreendem o Documento Marco Secundaria Aprende, o Régimen Académico Secundaria Aprende, normativas correlatas e materiais disponibilizados nas páginas institucionais do Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Os documentos, inclusive os conteúdos veiculados nas páginas institucionais, foram tratados como fontes analíticas e examinados quanto às concepções de educação, aos dispositivos de gestão e avaliação, às formas de organização curricular e às estratégias discursivas de legitimação das políticas. A análise buscou compreender como diferentes mecanismos de regulação, gestão e organização da escolarização se articulam às transformações contemporâneas das políticas educacionais e às disputas em torno do direito à educação.

A opção por uma abordagem comparativa entre Brasil e Argentina não visa estabelecer generalizações, mas identificar aproximações, tensões e especificidades na materialização de processos recentes de reforma educacional em contextos nacionais distintos, situando-os no interior de tendências mais amplas observadas na América Latina.

Privatização educacional e disputas de sentido do direito à educação na América Latina

As disputas contemporâneas em torno do direito à educação na América Latina articulam-se aos processos de privatização da educação que vêm reconfigurando o papel do Estado, as concepções de educação pública e os mecanismos de condução das políticas educacionais na região. Tais processos não se restringem à transferência direta da oferta educacional ao setor privado, mas assumem múltiplas formas, incidindo sobre a gestão, o currículo, a avaliação e o financiamento da educação pública. Essas dinâmicas inserem-se no contexto das transformações recentes do capitalismo, marcadas pela hegemonia neoliberal, pela financeirização e pela ampliação da participação de agentes privados na condução das políticas públicas.

No plano regional, tais processos desenvolvem-se em um cenário atravessado por intensas disputas políticas e ideológicas. Saforcada e Ximenes (2024) analisam a América Latina e o Caribe como uma região marcada pela coexistência e pelo confronto entre distintos projetos societários, envolvendo forças de extrema direita, conservadoras tradicionais, neoliberais, progressistas e de esquerda, cujos embates se expressam diretamente no campo educacional.

Nesse contexto, as disputas em torno da educação pública articulam-se à intensificação dos processos de privatização dos sistemas educacionais e à conformação de agendas educacionais distintas ao longo do presente século. A partir dos anos 2000, consolidou-se uma agenda educacional regional que, ao mesmo tempo em que promoveu a ampliação da escolaridade, o aumento do financiamento e a extensão da obrigatoriedade, incorporou mecanismos de regulação baseados na avaliação padronizada e no controle dos resultados educacionais.

Saforcada (2021) evidencia que essa agenda passou a combinar políticas voltadas à ampliação do acesso e à inclusão educacional com a difusão de instrumentos de avaliação e monitoramento marcados por racionalidades tecnocráticas. Tal processo expressa uma tensão constitutiva entre a ampliação de direitos e a incorporação de dispositivos que reorientam os modos de organização e governança das políticas educacionais.

Nesse movimento, observa-se um reposicionamento do Estado, no qual a igualdade, a universalização e o direito à educação permanecem como referências normativas, ainda que articuladas à crescente incorporação de mecanismos de responsabilização, controle e gestão por resultados. A ampliação do acesso e da obrigatoriedade escolar não significou, necessariamente, o fortalecimento do conteúdo substantivo desse direito, mas passou a conviver com formas de regulação que redefinem seus modos de garantia e materialização.

A partir dessa lógica, a incorporação de metodologias, programas e soluções externas à administração pública passa a ser apresentada como estratégia capaz de elevar a eficiência da gestão e melhorar os resultados educacionais. Nessa direção, Peroni (2015, p. 32) afirma:

Essa perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, não é uma visão isolada de um Instituto, ela está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, segundo essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

A compreensão desses processos é aprofundada pela contribuição de Ball e Youdell (2008), que demonstram como a privatização da educação opera, em grande medida, de forma encoberta no interior do setor público. Ao distinguirem a privatização exógena, associada à entrada direta de agentes privados na oferta, gestão ou regulação da educação, e a privatização endógena, caracterizada pela incorporação de valores, práticas e técnicas do setor privado à ação estatal, os autores evidenciam como a educação pública pode ser progressivamente reorganizada segundo lógicas mercantis, mesmo quando a oferta permanece formalmente estatal. Essas modalidades tendem a se combinar, produzindo uma redefinição estrutural da política educacional e da própria educação pública. As formas assumidas por esses processos variam historicamente e entre diferentes contextos nacionais, ainda que compartilhem tendências mais amplas observadas na região.

No Brasil, as dinâmicas de privatização da educação intensificaram-se a partir das reformas do Estado dos anos 1990 e aprofundaram-se nas décadas seguintes, especialmente por meio da ampliação da atuação de fundações empresariais, institutos privados e organizações do terceiro setor na formulação e implementação de políticas educacionais, incidindo sobre a formação de professores e gestores, os sistemas de avaliação, as metodologias pedagógicas e, mais recentemente, sobre a oferta de plataformas e tecnologias educacionais.

Na Argentina, embora os processos de privatização e mercantilização educacional estejam historicamente associados à coexistência entre oferta estatal e setor privado subsidiado, observa-se, nas últimas décadas, a difusão de dispositivos gerencialistas no interior das políticas educacionais. Feldfeber, Caride e Duhalde (2020) destacam que esse

movimento tem sido acompanhado pela incorporação de noções como liderança, empreendedorismo, inovação, educação emocional e competências socioemocionais, que passam a ocupar lugar crescente nas reformas educacionais. Sob tais condições, o debate sobre a educação pública tende a ser progressivamente deslocado para referências centradas na adaptação individual, na gestão de si e no desenvolvimento de competências consideradas necessárias às transformações contemporâneas do mundo do trabalho.

As dinâmicas observadas no Brasil e na Argentina integram um processo mais amplo de reorganização das políticas educacionais na América Latina, intensificado no contexto da restauração neoliberal-conservadora em diversos países da região. Segundo Saforcada e Baichman (2022), esse movimento tem sido acompanhado pela redução dos recursos públicos destinados à educação, pela revalorização da educação privada, pelo questionamento da educação pública e pela ampliação da presença de agentes privados nos sistemas educacionais. Nesse contexto, noções como empreendedorismo, inovação e responsabilização individual adquirem centralidade crescente na formulação e legitimação das reformas educacionais.

A crescente incorporação de tecnologias digitais às políticas públicas tem sido acompanhada pela difusão do que Morozov (2016) denomina de solucionismo tecnológico. Para o autor, trata-se de uma racionalidade que tende a interpretar problemas sociais complexos como questões técnicas passíveis de solução por meio de dispositivos tecnológicos, sistemas de monitoramento, algoritmos e mecanismos de mensuração. Sob essa perspectiva, desafios historicamente relacionados às desigualdades sociais, às condições de oferta educacional e às disputas políticas passam a ser redefinidos como problemas de gestão, eficiência e desempenho.

No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se por meio da crescente digitalização dos sistemas de ensino. Ao analisarem as transformações recentes das políticas educacionais, Lima, Peroni e Pires (2024) demonstram que o solucionismo historicamente presente nas propostas privadas é atualizado sob a forma de tecnossolucionismo, no qual as tecnologias digitais passam a ser apresentadas como resposta privilegiada aos problemas educacionais.

Sob essa racionalidade, as soluções educacionais passam a ser associadas à digitalização dos sistemas de ensino e à incorporação de recursos tecnológicos produzidos e ofertados pelo mercado. Tal perspectiva desloca o debate educacional das condições estruturais, como financiamento, trabalho docente e desigualdades sociais, para soluções

técnicas e instrumentais, reforçando a padronização, o controle e o monitoramento permanente das políticas educacionais.

Esse movimento adquire novos contornos no contexto do capitalismo digital. Díez-Gutiérrez e Jarquín-Ramírez (2026) argumentam que a crescente presença de plataformas digitais, sistemas de dados e tecnologias educacionais deve ser compreendida no interior das transformações associadas ao capitalismo digital, no qual a produção, a circulação e o tratamento de dados assumem papel estratégico. Nessa perspectiva, as tecnologias deixam de operar apenas como recursos pedagógicos ou administrativos e passam a constituir mecanismos de governança capazes de ampliar formas de monitoramento, avaliação e regulação dos sistemas educacionais, incidindo sobre a organização das instituições escolares, o trabalho docente e as trajetórias dos estudantes.

Desse modo, o direito à educação passa a ser progressivamente redefinido, tanto em seu conteúdo quanto em suas formas de garantia. Saforcada (2021) analisa esse processo como a reorganização de um direito “fora da ordem”, isto é, deslocado dos marcos democráticos que historicamente o constituíram como direito público subjetivo, ao ser submetido a critérios de desempenho, responsabilização e eficiência. Sob tais condições, as disputas em torno da educação pública deixam de se restringir à ampliação do acesso e da permanência escolar e passam a envolver os sentidos atribuídos à qualidade educacional, às responsabilidades do Estado e aos mecanismos por meio dos quais as políticas educacionais são formuladas, implementadas e monitoradas.

Nessa direção, a compreensão das transformações contemporâneas das políticas educacionais exige considerar como racionalidades gerenciais, dispositivos de avaliação e novas formas de mediação tecnológica vêm incidindo sobre a organização da educação pública e reconfigurando os sentidos do direito à educação na América Latina.

Privatização da política educacional e gestão por resultados no Piauí: análise do Programa Acelera SEDUC

O Programa Acelera SEDUC constitui-se como uma das principais estratégias da política educacional do estado do Piauí no governo de Rafael Tajra Fonteles (2023–2026), materializando as diretrizes do Plano de Governo no campo da educação. O Piauí integra a região Nordeste do Brasil, historicamente marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais, expressas em elevados índices de analfabetismo, trajetórias

escolares interrompidas e desigualdades persistentes no acesso, na permanência e no financiamento da educação básica. Nessa conjuntura, as políticas educacionais estaduais têm sido fortemente atravessadas por agendas orientadas à elevação de indicadores de desempenho e à obtenção de resultados mensuráveis.

A política educacional desenvolvida pelo governo Rafael Fonteles tem sido apresentada como parte de uma estratégia mais ampla de modernização da gestão pública e de elevação dos indicadores educacionais do estado. Essa orientação materializa-se na expansão da educação profissional e tecnológica, do ensino em tempo integral, dos sistemas de avaliação e monitoramento da aprendizagem, bem como na incorporação de tecnologias digitais e parcerias institucionais. Nesse contexto, o Programa Acelera SEDUC não constitui uma ação isolada, mas um dispositivo articulador de diferentes iniciativas que expressam as prioridades da política educacional do Piauí.

Instituído pelo Decreto Estadual nº 21.949, de 29 de março de 2023, o Acelera SEDUC é apresentado como uma iniciativa voltada à garantia do acesso, da permanência e do avanço na aprendizagem dos estudantes da rede estadual, estruturando-se como um programa articulador de múltiplos projetos e ações no âmbito da SEDUC-PI. Seu desenho normativo explicita a centralidade atribuída a metas, indicadores de desempenho, monitoramento sistemático e mecanismos de responsabilização, elementos característicos da gestão por resultados que têm marcado a política educacional brasileira nas últimas décadas.

Do ponto de vista jurídico-institucional, o Programa insere-se em um contexto marcado pela ampliação de mecanismos de contratação de serviços, metodologias e tecnologias privadas pelo poder público. No caso do Piauí, esse movimento é reforçado pela Lei nº 5.494/2005, que instituiu o Programa de Parcerias Público-Privadas (PPPs) no estado, criando bases legais para a ampliação da participação privada na execução de políticas públicas.

O financiamento das ações do Programa ocorre por meio de recursos públicos de origem federal, instituídos por legislação nacional e executados no âmbito do fundo estadual do Piauí, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e de precatórios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), além de recursos não vinculados de impostos estaduais. Trata-se, portanto, de fundo público estatal que sustenta políticas educacionais cuja execução e direção passam a ser mediadas por agentes privados, sem que isso altere a natureza pública dos recursos.

O Acelera SEDUC organiza-se a partir de um conjunto articulado de projetos e ações que incidem simultaneamente sobre a gestão da rede estadual, o currículo, a avaliação educacional, a formação de professores e o trabalho pedagógico. Seus principais eixos de atuação encontram-se sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Eixos estruturantes do Programa Acelera SEDUC (2023–2026)

PROJETO	CARACTERIZAÇÃO
Ser Integral Faz Diferença	Expansão das escolas de tempo integral; ampliação do tempo de permanência dos estudantes; implementação de plataformas de ensino de Inglês e das disciplinas de Inteligência Artificial, Empreendedorismo Digital, Educação Financeira e Ambiental, em parceria com a Invest Piauí.
SEDUC Tec	Expansão do ensino profissional, técnico e tecnológico nos eixos de turismo, tecnologia da informação, energias renováveis e agrotécnica; parcerias com Sebrae e Fundação Itaú Educação e Trabalho para oferta de cursos técnicos e profissionalizantes.
Recomposição da Aprendizagem	Instituído pela Portaria nº 335/2023 com foco na elevação da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de avaliações diagnósticas, monitoramento e intervenções pedagógicas orientadas por resultados.
Avalia Mais	Ampliação de testes, provas e simulados com foco no IDEB; Prêmio Alfa-10; contrato com a Fundação CAEd, no âmbito do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC).
Oportunidade Jovem	Concessão de bolsas remuneradas para monitoria estudantil e estágios em instituições públicas e privadas, no valor de R\$ 350,00 mensais.
Novo Pré-Enem Seduc + Pré-SAEB	Ações de preparação para exames externos por meio de aulas presenciais e remotas, plataformas digitais, games educacionais, monitorias e tutorias.
SEDUC Olímpica	Instituída pela Portaria SEDUC-PI/GSE nº 605/2023; implementação de práticas pedagógicas voltadas às olimpíadas do conhecimento, feiras científicas e torneios, abrangendo ensino regular, educação profissional e EJA.
Pacto pela Educação	Regime de colaboração com os municípios; inclui o PPAIC, com foco em avaliação externa, metas educacionais, plano de municipalização do ensino fundamental e calendário unificado.

Fonte: Organizado pelas autoras, com base em documentos oficiais da SEDUC-PI (2026).

A síntese apresentada permite observar que o Acelera SEDUC não se restringe a um programa específico, mas integra um conjunto articulado de iniciativas voltadas à reorganização da política educacional estadual. Os projetos reunidos sob sua coordenação articulam expansão da oferta educacional, sistemas de avaliação, tecnologias digitais e preparação para exames externos, conformando uma estratégia de gestão baseada no acompanhamento sistemático de indicadores e na indução de resultados educacionais.

Nessa direção, a distinção proposta por Ball e Youdell (2008) entre privatização exógena e privatização endógena contribui para apreender as diferentes formas pelas quais agentes privados passam a incidir sobre a educação pública. No caso da política piauiense, essas duas modalidades articulam-se, uma vez que o Programa combina a contratação direta de serviços, tecnologias e assessorias privadas com a reorganização da política educacional

segundo uma racionalidade gerencial orientada por metas, monitoramento e controle dos resultados.

A tipologia proposta por Peroni (2023) contribui para aprofundar essa leitura ao classificar os processos de privatização da educação básica segundo sua incidência na execução, na direção ou na execução e direção simultaneamente. Tal classificação permite apreender o Acelera SEDUC como um arranjo híbrido, no qual a privatização se materializa simultaneamente na execução das ações educacionais e na definição das diretrizes, metodologias e instrumentos de gestão da política.

A análise dos projetos vinculados ao Programa evidencia a atuação sistemática de instituições privadas e fundações empresariais, como Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Getúlio Vargas, Fundação CAEd, Instituto Gesto, Itaú Social, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Sebrae e Invest Piauí, na definição de metodologias, na oferta de tecnologias educacionais, na formação de professores e gestores e na preparação dos estudantes para avaliações externas. Sua atuação ultrapassa o fornecimento de serviços e materiais, alcançando a produção de referenciais e instrumentos que orientam diferentes dimensões da política educacional estadual.

Além da dimensão material e organizacional, a incidência do setor privado é acompanhada por um intenso trabalho discursivo de legitimação. Feldfeber, Caride e Duhalde (2020) analisam que esses processos se articulam à difusão de valores associados à Nova Gestão Pública, como inovação, liderança, mérito, competitividade e empreendedorismo, contribuindo para a construção de consensos em torno da lógica de mercado e para a naturalização da presença privada como solução técnica e inevitável para os problemas educacionais.

Nesse arranjo, destaca-se ainda a incorporação intensiva de plataformas digitais, soluções tecnológicas e metodologias padronizadas, particularmente nas ações de recomposição da aprendizagem, preparação para avaliações externas e monitoramento do desempenho escolar. Lima, Peroni e Pires (2024) analisam esse movimento a partir da noção de tecnossolucionismo, compreendido como a crença de que problemas estruturais da educação pública podem ser enfrentados prioritariamente por meio de tecnologias e instrumentos de gestão orientados por dados. Sob essa racionalidade, os desafios educacionais passam a ser reinterpretados como questões de gestão e desempenho, passíveis de intervenção por meio de dispositivos tecnológicos e mecanismos de monitoramento.

A articulação entre metas de desempenho, avaliações externas, plataformas digitais e parcerias com o setor privado revela que o Acelera SEDUC opera segundo uma racionalidade gerencial orientada por critérios de eficiência, produtividade e controle. A centralidade atribuída ao monitoramento contínuo da aprendizagem e ao cumprimento de metas de desempenho reforça um desenho de política educacional associado à constituição de quase-mercados educacionais. Laval (2019, p. 224–225) observa que:

Um bom exemplo são os discursos sobre a necessidade de uma ‘cultura da avaliação’ na escola ou a aplicação do cálculo econômico e das problemáticas contábeis na esfera da educação. A eficiência gerencial foi promovida a norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de ‘valor agregado’. [...] A escola é chamada a ser ‘competitiva’. Deve adaptar-se aos desejos do usuário, segundo um procedimento de ‘serviço ao cliente’.

No âmbito do Acelera SEDUC, tais dispositivos reorganizam o trabalho pedagógico e redefinem os mecanismos de condução da política educacional, deslocando o debate das condições estruturais do financiamento, do trabalho docente e das desigualdades sociais para soluções técnicas e instrumentais.

Saforcada e Ximenes (2024) argumentam que as disputas contemporâneas em torno do direito à educação na América Latina envolvem não apenas a ampliação do acesso e da permanência escolar, mas também os sentidos atribuídos à educação pública e às responsabilidades do Estado.

No caso analisado, a centralidade conferida às avaliações, aos indicadores de desempenho, às tecnologias educacionais e às parcerias institucionais evidencia formas contemporâneas de reorganização da ação estatal, associadas à ampliação da incidência privada na condução das políticas educacionais e à difusão de racionalidades gerenciais no interior da educação pública.

Reformas da escola secundária e privatização da política educacional na Cidade Autônoma de Buenos Aires: análise da política Secundaria Aprende

A política Buenos Aires Aprende foi lançada pela Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) em 2024, com implementação prevista a partir de 2025. A iniciativa abrange os diferentes níveis do sistema educacional e a formação docente, estruturando-se em torno de

eixos como aprendizagens fundacionais, inovação dos processos de ensino e aprendizagem e transformação digital. Entre seus objetivos destacam-se o fortalecimento de capacidades e competências vinculadas à língua e matemática, às habilidades digitais e socioemocionais, à educação financeira e à construção do projeto de vida dos estudantes.

No âmbito dessa política mais ampla desenvolve-se a Secundaria Aprende, responsável pelas diretrizes específicas para o ensino secundário. A proposta integra um conjunto de transformações educacionais promovidas recentemente na CABA e articula-se a iniciativas voltadas ao mesmo nível de ensino, como a Nueva Escuela Secundaria (NES), lançada em 2013, e a Secundaria del Futuro, implementada a partir de 2017.

A NES concentrou-se principalmente na reformulação curricular por meio da construção de um novo desenho curricular, cuja implementação teve início em 2015 e permanece vigente. Entre seus principais elementos destaca-se a incorporação da abordagem por capacidades e competências. A Secundaria del Futuro, por sua vez, introduziu mudanças nos formatos pedagógicos, na organização institucional e no trabalho docente. A Secundaria Aprende aprofunda esse movimento ao ampliar a flexibilização dos tempos e espaços escolares, fortalecer dispositivos de acompanhamento dos percursos estudantis e reforçar a centralidade atribuída às capacidades, competências e percursos personalizados de aprendizagem.

Tomadas em conjunto, essas iniciativas expressam uma trajetória de reformas orientadas pela reorganização curricular, pela flexibilização institucional e pela ampliação de mecanismos de acompanhamento das trajetórias escolares no nível secundário. Nesse processo, a Secundaria Aprende não constitui uma política isolada, mas integra um conjunto mais amplo de medidas voltadas à reorganização da educação na jurisdição.

A CABA ocupa posição singular no cenário educacional argentino devido à forte presença histórica do setor privado na oferta educacional. Segundo o Documento Marco Secundaria Aprende (MEDGC, 2024b), 49,2% dos estudantes da educação secundária frequentam instituições públicas, enquanto 50,8% encontram-se matriculados em escolas privadas. Trata-se de uma configuração particular na qual a oferta estatal convive com ampla participação do setor privado na escolarização da população.

Essa configuração distingue a CABA de outras jurisdições argentinas e constitui uma condição relevante para compreender a circulação histórica de atores privados, discursos gerenciais e formas híbridas de provisão educacional no sistema educacional local.

Do ponto de vista jurídico-institucional, a política encontra-se regulamentada pela Resolución N.º 2339-MEDGC/24, que estabelece suas diretrizes operacionais e integra o Plano Estratégico Buenos Aires Aprende (Resolución N.º 1602-MEDGC/24). A iniciativa articula-se ainda à Lei de Educação Nacional N.º 26.206/2006 e a normativas locais que regulam a organização do nível secundário.

Os documentos oficiais apresentam a reforma como resposta a um cenário de dificuldades persistentes no ensino secundário. Segundo o Documento Marco Secundaria Aprende (MEDGC, 2024b), os dados das avaliações TESBA² indicam que 61,5% dos estudantes do 3º ano apresentam desempenhos baixos em matemática, enquanto em língua e literatura esse percentual alcança 41,3%, com maior incidência entre estudantes pertencentes aos setores socioeconomicamente mais vulneráveis. Além disso, os documentos registram taxas de evasão e conclusão escolar utilizadas para sustentar a necessidade de transformação do nível secundário e justificar a implementação da reforma.

A Secundaria Aprende organiza-se em torno de quatro eixos principais: organização da aprendizagem, organização dos conteúdos, organização da escola e organização docente. No eixo da aprendizagem destaca-se o Plano Pessoal, instrumento voltado ao acompanhamento individual dos estudantes, desenvolvido por meio da atuação do Professor Acompanhante de Trajetórias (PAT) no interior do Projeto Institucional de Acompanhamento de Trajetórias (PIAT).

No plano curricular, a proposta organiza os conteúdos em saberes troncais (língua e matemática), laboratórios interdisciplinares de ciências e oficinas formativas voltadas ao desenvolvimento de capacidades e competências consideradas estratégicas para a inserção dos jovens nas dinâmicas sociais e produtivas contemporâneas.. A reorganização escolar enfatiza a flexibilização dos tempos e espaços pedagógicos e a ampliação da autonomia institucional, enquanto a reorganização docente propõe mecanismos de concentração de cargos e fortalecimento do trabalho colegiado.

A política também prevê que as escolas reorganizem suas dinâmicas institucionais para incorporar abordagens orientadas por capacidades e competências digitais transversais, ampliar práticas educativas vinculadas ao mundo do trabalho, implementar mecanismos sistemáticos de acompanhamento das trajetórias escolares e flexibilizar agrupamentos, tempos e espaços de aprendizagem (MEDGC, 2024a).

² O TESBA (Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires) é a avaliação jurisdicional aplicada bianualmente pelo Ministério da Educação da Cidade em escolas secundárias de gestão estatal e privada, destinada a aferir os logros de aprendizagem dos estudantes em Lengua y Literatura e Matemática.

Entre os dispositivos mobilizados para esse acompanhamento destaca-se a plataforma Mi Escuela³, utilizada para o registro e a gestão de informações acadêmicas e administrativas dos estudantes. A ampliação do uso desses instrumentos digitais evidencia que os mecanismos de acompanhamento individual das trajetórias articulam-se a formas de monitoramento e gestão da informação escolar, integrando a estratégia mais ampla de reorganização da educação na jurisdição.

A análise desses dispositivos permite identificar a incorporação de práticas associadas à privatização endógena, nos termos da distinção proposta por Ball e Youdell (2008), uma vez que introduzem no interior da escola pública valores, técnicas e linguagens vinculadas à gestão empresarial, como liderança, inovação, responsabilização individual e foco em resultados.

A centralidade atribuída ao desenvolvimento socioemocional, ao projeto de vida, à autorregulação dos estudantes e ao acompanhamento individual das trajetórias escolares expressa formas de reorganização da escola secundária orientadas por lógicas de desempenho e monitoramento.

Nessa direção, Feldfeber, Caride e Duhalde (2020) observam que as reformas educacionais argentinas recentes têm difundido noções como liderança, empreendedorismo, inovação e educação emocional, contribuindo para a incorporação de linguagens e práticas gerenciais no interior da educação pública. No caso da Secundaria Aprende, esses elementos articulam-se à flexibilização curricular, à centralidade das competências e à reorganização das trajetórias escolares, apresentadas como estratégias de modernização da escola secundária.

Ao mesmo tempo, a política mobiliza elementos associados à privatização exógena, especialmente por meio de iniciativas de aproximação entre escola e setor privado. Projetos como o Vinculación con el Futuro promovem práticas educativas articuladas ao mundo do trabalho em cooperação com organizações privadas, ampliando a participação de atores não estatais na execução de ações educacionais. A realização de jornadas formativas e capacitações em instituições como a Universidad Torcuato Di Tella e a Universidad Católica Argentina (UCA) expressa, ainda, a participação de agentes externos na definição de metodologias e estratégias vinculadas à implementação da reforma.

³ Trata-se de uma plataforma de gestão digital centralizada, implementada pelo Ministério da Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires, que integra informações acadêmicas, administrativas e pedagógicas, reunindo funcionalidades relacionadas à matrícula, frequência, avaliação e planejamento escolar. A plataforma conecta equipes gestoras, docentes, estudantes e famílias e constitui um instrumento de monitoramento e acompanhamento das trajetórias escolares, articulado aos processos de digitalização da gestão educacional desenvolvidos na jurisdição.

Sob essa perspectiva, a tipologia proposta por Peroni (2023) contribui para compreender a presença simultânea de processos de privatização na execução e na direção da política educacional. Embora a oferta escolar permaneça sob responsabilidade estatal, observa-se a participação de atores externos na formulação de metodologias, na formação de profissionais e na definição de estratégias que orientam a implementação da reforma.

A análise da Secundaria Aprende evidencia que as transformações propostas para o nível secundário articulam mudanças curriculares, flexibilização institucional, acompanhamento individual das trajetórias escolares e novas formas de relação entre a escola e atores externos. Sob a justificativa de modernização da escola e melhoria das aprendizagens, a reforma reorganiza práticas pedagógicas, mecanismos de gestão e dispositivos de acompanhamento dos estudantes, produzindo mudanças que extrapolam o plano organizacional e incidem sobre os sentidos atribuídos à educação secundária.

Esses elementos conferem especificidade à reforma implementada na CABA e constituem dimensões centrais para a análise comparativa com o Programa Acelera SEDUC, desenvolvida na seção seguinte.

Convergências e tensões nas reformas educacionais: Acelera SEDUC (Piauí) e Secundaria Aprende (CABA)

A comparação entre o Programa Acelera SEDUC, desenvolvido no estado do Piauí, e a política Secundaria Aprende, implementada na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), permite identificar convergências relacionadas às transformações recentes das políticas educacionais na América Latina, bem como diferenças vinculadas ao lugar que cada iniciativa ocupa no interior das políticas educacionais de suas respectivas jurisdições.

Embora situadas em contextos históricos, institucionais e socioeconômicos distintos, ambas as políticas integram estratégias mais amplas de reorganização da educação pública. No Piauí, o Acelera SEDUC atua como programa articulador da política educacional estadual, reunindo ações voltadas à expansão da educação profissional, à ampliação do ensino em tempo integral, ao fortalecimento dos sistemas de avaliação e ao monitoramento dos resultados educacionais. Na CABA, a Secundaria Aprende constitui um componente da política Buenos Aires Aprende direcionado especificamente à reorganização da escola secundária, articulando mudanças curriculares, flexibilização institucional e acompanhamento das trajetórias escolares.

Em ambos os casos, observa-se a centralidade atribuída aos mecanismos de acompanhamento das aprendizagens e à produção de informações voltadas à gestão educacional. As duas políticas mobilizam diagnósticos baseados em indicadores de desempenho e trajetórias escolares para justificar processos de intervenção sobre a organização da escola e sobre o trabalho pedagógico. Avaliações, sistemas de acompanhamento e instrumentos de monitoramento assumem papel relevante na condução das reformas, ainda que sejam operacionalizados de formas distintas em cada contexto.

Também se verificam convergências quanto à ampliação da participação de agentes externos à administração educacional. No Piauí, essa presença manifesta-se por meio de fundações empresariais, institutos privados, plataformas educacionais e contratos voltados à formação, avaliação e gestão. Na CABA, observa-se a participação de universidades privadas, organizações vinculadas ao mundo do trabalho e iniciativas que aproximam a escola secundária de atores externos à rede pública. Em ambos os casos, tais relações ultrapassam o fornecimento de serviços específicos e passam a incidir sobre metodologias, estratégias de implementação e formas de organização das políticas educacionais.

Apesar dessas aproximações, as diferenças entre as experiências analisadas tornam-se mais evidentes quando se observam as estratégias predominantes de intervenção adotadas por cada política. No caso do Acelera SEDUC, a reorganização educacional ocorre principalmente por meio da ampliação dos mecanismos de avaliação, monitoramento e gestão orientada por indicadores de desempenho. A expansão de plataformas digitais, sistemas de acompanhamento e instrumentos de gestão de dados ocupa posição central na condução da política, articulando-se à presença de instituições privadas na formulação e execução de diferentes iniciativas.

Na Secundaria Aprende, por sua vez, a intervenção concentra-se sobretudo na reorganização pedagógica e institucional da escola secundária. A flexibilização dos tempos e espaços escolares, o fortalecimento do acompanhamento individual das trajetórias estudantis, a centralidade atribuída às competências e ao projeto de vida e a utilização de dispositivos digitais de acompanhamento, como a plataforma Mi Escuela, evidenciam uma estratégia voltada à reorganização da experiência escolar e à personalização dos percursos educativos.

Essas diferenças revelam que, embora ambas as políticas compartilhem a valorização do acompanhamento permanente das aprendizagens e da ampliação de mecanismos de gestão educacional, elas operam por meio de ênfases distintas. Enquanto o Acelera SEDUC concentra seus esforços na gestão da rede e na indução de resultados educacionais em escala

sistêmica, a Secundaria Aprende prioriza transformações na organização da escola secundária e no acompanhamento individual dos estudantes.

Tabela 2 – Convergências e tensões entre o Acelera SEDUC e a Secundaria Aprende

DIMENSÃO	ACELERA SEDUC (PIAUÍ)	SECUNDARIA APRENDE (CABA)
Lugar na política educacional	Programa articulador da política educacional estadual	Componente da política Buenos Aires Aprende voltado ao ensino secundário
Ênfase principal	Gestão da rede, avaliação e monitoramento de resultados	Reorganização pedagógica e institucional da escola secundária
Dispositivos centrais	Avaliações, indicadores, plataformas digitais e monitoramento	Plano Pessoal, PAT, PIAT e plataforma Mi Escuela
Relação com agentes privados	Fundações, institutos, plataformas e assessorias educacionais	Universidades privadas, organizações vinculadas ao mundo do trabalho e iniciativas formativas
Estratégia predominante	Gestão por resultados e acompanhamento sistêmico	Personalização das trajetórias e flexibilização institucional

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos documentos analisados (2026).

A comparação evidencia que as duas políticas integram movimentos contemporâneos de reorganização da educação pública observados em diferentes contextos latino-americanos. Embora assumam configurações distintas, ambas ampliam mecanismos de acompanhamento das aprendizagens, fortalecem formas de gestão baseadas em informações e indicadores e incorporam agentes externos à condução das políticas educacionais.

As diferenças observadas não decorrem apenas das especificidades de cada programa, mas também do papel que desempenham no interior de projetos educacionais mais amplos. Sob essa perspectiva, Acelera SEDUC e Secundaria Aprende expressam respostas distintas a desafios educacionais específicos, ao mesmo tempo em que revelam tendências convergentes de reconfiguração das formas de regulação da educação pública na América Latina.

Considerações finais

A análise comparativa do Programa Acelera SEDUC, implementado no estado do Piauí, e da política Secundaria Aprende, desenvolvida na Cidade Autônoma de Buenos Aires, permitiu compreender como reformas educacionais formuladas em contextos distintos integram processos mais amplos de reorganização da educação pública na América Latina.

Embora vinculadas a trajetórias institucionais específicas e a diferentes configurações dos sistemas educacionais, ambas as experiências evidenciam transformações nas formas de regulação das políticas educacionais e nas estratégias mobilizadas para enfrentar desafios

relacionados ao desempenho escolar, à permanência dos estudantes e à gestão dos sistemas de ensino.

A comparação revelou que as duas políticas ocupam lugares distintos no interior das políticas educacionais de suas respectivas jurisdições. No Piauí, o Acelera SEDUC atua como programa articulador da política educacional estadual, reunindo ações voltadas à avaliação, ao monitoramento dos resultados, à expansão da educação profissional e à ampliação de parcerias institucionais. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, a Secundaria Aprende integra uma trajetória recente de reformas da escola secundária, concentrando-se na reorganização curricular e institucional, no acompanhamento das trajetórias escolares e na flexibilização das formas de organização da experiência educativa.

Apesar dessas diferenças, observam-se convergências significativas relacionadas à centralidade atribuída aos mecanismos de acompanhamento das aprendizagens, à ampliação de dispositivos de gestão educacional e à participação de atores externos na condução das políticas. Em ambos os casos, avaliações, sistemas de monitoramento, tecnologias educacionais e instrumentos de acompanhamento das trajetórias escolares passam a ocupar posição relevante na organização das reformas, incidindo sobre a definição de prioridades, estratégias de implementação e formas de regulação da educação pública.

A análise também evidenciou que a incidência privada na educação pública não se restringe à transferência direta da oferta educacional, manifestando-se igualmente por meio da circulação de metodologias, tecnologias, referenciais de gestão e formas de organização que passam a orientar a formulação e a implementação das políticas educacionais. Em decorrência disso, redefinem-se não apenas as formas de intervenção estatal, mas também os sentidos atribuídos à educação pública e às estratégias de garantia do direito à educação.

As especificidades observadas não decorrem apenas das características particulares de cada política, mas também do papel que desempenham no interior de projetos educacionais mais amplos. Nessa direção, as diferenças entre as experiências analisadas expressam modos distintos de reorganização da ação estatal, ao mesmo tempo em que revelam tendências convergentes presentes em diferentes contextos latino-americanos. Tais tendências indicam a crescente centralidade de mecanismos de monitoramento, avaliação e gestão das aprendizagens na condução das políticas educacionais, ainda que materializados por meio de estratégias distintas em cada contexto.

A comparação realizada também sugere a necessidade de aprofundar investigações sobre as condições que favorecem a difusão desses mecanismos em contextos políticos e

institucionais diversos. Embora os casos analisados apresentem trajetórias históricas, configurações institucionais e formas de intervenção diferenciadas, observam-se convergências que extrapolam suas especificidades locais e remetem a transformações mais amplas das políticas educacionais contemporâneas.

Desse modo, os resultados do estudo reforçam a relevância de pesquisas que explorem, de forma mais aprofundada, as relações entre privatização da educação, racionalidades neoliberais e reconfigurações das formas de atuação estatal em diferentes contextos latino-americanos.

Por outro lado, os resultados apresentados também suscitam questões que extrapolam os casos analisados e remetem a processos mais amplos observados nas políticas educacionais contemporâneas. Chama atenção o fato de que mecanismos de monitoramento das aprendizagens, gestão por resultados, digitalização da gestão educacional e ampliação da participação de agentes privados estejam presentes em contextos nacionais distintos e em reformas associadas a diferentes agendas políticas.

Tal constatação sugere que a compreensão dessas transformações exige avançar para além da análise de políticas específicas, investigando as condições históricas, políticas e institucionais que favorecem a difusão e a legitimação dessas racionalidades em diferentes sistemas educacionais. Assim, permanece como desafio para futuras pesquisas compreender por que determinadas formas de regulação educacional adquirem centralidade mesmo em contextos marcados por disputas em torno dos sentidos da educação pública e do direito à educação, bem como identificar os limites e as contradições que acompanham sua consolidação na América Latina.

Diante desse quadro, o estudo contribui para o debate sobre as transformações contemporâneas das políticas educacionais na América Latina ao evidenciar que as disputas em torno do direito à educação não se restringem à ampliação do acesso e da permanência escolar, mas envolvem também os sentidos atribuídos à educação pública, às formas de regulação dos sistemas de ensino e ao papel desempenhado pelo Estado e por outros atores na condução das políticas educacionais.

Referências

Ball, Stephen J.; Youdell, Deborah. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

- Cellard, André. (2012). A Análise Documental. In: Poupart, Jean. (orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Díez-Gutiérrez, Enrique-Javier; Jarquín-Ramírez, Mauro-Rafael. (2026). *Soberanía digital educativa: del control de las BigTech a la construcción del bien común*. Octaedro.
- Evangelista, Olinda; Shiroma, Eneida Oto. (2019). *Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo*. In: Cêa, Georgia; Rummert, Sonia Maria; Gonçalves, Leonardo (orgs.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (pp. 83-120). Rio Grande: Editora da FURG.
- Feldfeber, Myriam; Duhalde, Miguel; Caride, Lucía. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA.
- Fonseca, João J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Laval, Christian. (2019). *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Lima, Paula V. de; Peroni, Vera; Pires, Daniela de O. (2024). Novas tecnologias, velhas propostas: soluções educacionais privadas do analógico ao digital. *Trabalho Necessário*, 22(48), 1-15.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2024a). *Secundaria Aprende: documento marco*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2024b). *Resolución N° 2339-GCABA-MEDGC. Anexo I. Lineamientos para la implementación de la política educativa “Secundaria Aprende”*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Morozov, Evgeny. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico* (N. V. Piñeiro, trad.). Katz Editores.
- Peroni, Vera. (2023). As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. *Revista Transmutare*, 8, 1-17.
- Piauí. (2005). *Lei n° 5.494, 19 de setembro de 2005*. Estabelece o Programa de Parcerias Público-Privadas do Estado do Piauí – PPP. Teresina: Governo do Estado do Piauí.
- Piauí. (2023). *Decreto n° 21.949, de 29 de março de 2023*. Institui o Programa Acelera Seduc. Teresina: Governo do Estado do Piauí.
- Saforcada, Fernanda. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. En Rodríguez Martínez, C., Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (coords.) *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local* (pp. 47-66). Ediciones Morata.

Saforcada, Fernanda. (2021). Fuera del orden: consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En: Acosta, F. (org.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 57-75). CLACSO; Universidad Nacional de General Sarmiento.

Saforcada, Fernanda; Baichman, Alan. (2022). Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina: deudas y desafíos. En Eder da S. Silveira; Mônica R. da Silva; Sergio Martinic y Jaqueline Moll (orgs.). *Ensino médio, educação integral tempo ampliado na América Latina* (pp. 29-54). Editora CRV.

Saforcada, Fernanda; Ximenes, Salomão. (2024). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. *Tramas y Redes*, (6), 17-28.

Submetido em março de 2026

Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Efigênia Alves Neres

Universidade Federal do Piauí (UFPI-Brasil)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-3189>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1648483580704185>

E-mail: efigeniaufpi@hotmail.com

Julieta Heurtley

Universidade de Buenos Aires (UBA-Argentina)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6984-647X>

E-mail: julietaheurtley@gmail.com

Fernanda Saforcada

Universidade de Buenos Aires (UBA-Argentina)

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI:

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4783-6617>

E-mail: fsaforcada@gmail.com

