

10 Hegemoniale Einbindung der Mittelklasse im Bildungssektors

Das nachfolgende Kapitel analysiert im Detail die Einbindung der Mittelklasse im Bildungssektor in das kirchneristische Projekt. Aus sozialstruktureller Perspektive (Kapitel 8) hat sich der Bildungssektor als einer derjenigen der Mittelklasse hervorgetan, der starken Veränderungen in den Jahren von 2003 bis 2015 unterworfen war. Dabei repräsentieren die Lohnabhängigen des Sektors einen Teil jener Klasse, die Ehrenreich/Ehrenreich (1979) als »Professional-Managerial Class« (PMC) bezeichnen und deren Entstehung sie als Produkt staatlicher Expansion und Durchdringung interpretieren. Mithilfe der Fallstudie können Einbindungsmechanismen dieses Sektors beispielhaft aufgezeigt werden. Mangelndes Interesse an der Kleinteiligkeit von Hegemonie und eine fehlende Analyse von institutionellen Prozessen waren zentrale Kritikpunkte an der laclauschen Theorie. Diesen Mängeln kann durch die nachfolgende Detailanalyse vorgebeugt werden.

Der Bildungssektor ist aber auch aufgrund seiner Geschichte für die vorliegende Studie interessant. Der argentinische Bildungssektor – wie LehrerInnen, StudentInnen oder DozentInnen – zeichnet sich historisch durch ein ambivalentes Verhältnis zum Peronismus aus. Wie im Teil zur Geschichte der argentinischen Mittelklasse beschrieben (Kapitel 4), standen sie dem Peronismus in seiner ersten Periode von 1946 bis 1955 ablehnend gegenüber. Mit dessen Sturz jedoch und in den nachfolgenden Jahren begannen Teile der genannten Gruppen, ihre anti-peronistische Haltung zu revidieren, und das Verhältnis zwischen Peronismus und Mittelklasse wurde ambivalenter. Dieses ambivalente Verhältnis wird in den Reden des Präsidenten/der Präsidentin nicht nur explizit thematisiert, sondern die öffentliche Bildung spielt eine hervorgehobene Rolle innerhalb des kirchneristischen Diskurses. Eine Revision existierender Arbeiten zum Sektor deutet darüber hinaus an, dass sich dieser als fruchtbares Untersuchungsterrain erweisen könnte. Wenn auch nur für Buenos Aires, untersucht Donaire (2008) quantitativ die subjektive Klassenzugehörigkeit der LehrerInnen und kommt zu dem Ergebnis, dass 77,4 % von ihnen sich selbst innerhalb der Mittelklasse verorten.

Aus den genannten Gründen werden im Nachfolgenden die hegemonialen Einbindungsversuche des Kirchnerismus gegenüber des Bildungssektors und der Leh-

rerInnen¹ untersucht. Dies geschieht basierend auf der Analyse von Regierungsdokumenten, Gesetzestexten und weiterer grauer Literatur sowie ExpertInneninterviews (Gläser/Laudel 2006; Meuser/Nagel 2009) aus dem Jahre 2016. Hierzu werde ich zunächst einen kurzen Überblick über die Vorgeschichte des Sektors in den 1990er Jahren geben. In einem zweiten Schritt werden die Gesetze des Kirchnerismus hinsichtlich des Bildungssystems dahingehend untersucht, ob und ggf. wie sie materielle, institutionelle und ideologische Zugeständnisse an die DozentInnen beförderten. Drittens wird noch einmal kurz das ideologische Framing dieser Politiken vonseiten der Regierung betrachtet, bevor ich in einem vierten Schritt anhand von Interviews unterschiedliche Identitäten, die für die LehrerInnen bedeutsam sind, und ihren Zusammenhang mit dem kirchneristischen Projekt herausarbeiten werde.

10.1 Jüngste Geschichte des argentinischen Bildungssektors

Der argentinische Bildungssektor ist traditionell sehr kämpferisch, und die dort Beschäftigten führten in den 1990er Jahren den Widerstand gegen die neoliberalen Politiken der Regierung Carlos Menems mit an – ein Charakteristikum des Sektors, das auch in den Folgejahren Bestand hatte. Die anti-neoliberale Stoßrichtung in seiner politischen Orientierung erklärt sich aus dem starken Einfluss, den neoliberale Politiken auf diesen Sektor hatten. Sein kämpferischer Charakter zeigt sich auch in den Zahlen der Arbeitskonflikte der Jahre zwischen 1980 und 2003. 17 % aller Arbeitskonflikte wurden durch die gewerkschaftlichen Vertretungen der LehrerInnen und DozentInnen geführt, was der höchste Wert in diesen Jahren nach demjenigen für Konflikte mit den VertreterInnen der Staatsangestellten ist (Suárez 2005: 12f.).

Die Geschichte des Sektors der LehrerInnen und DozentInnen nach der Rückkehr zur Demokratie 1983 lässt sich grob in drei Phasen einteilen (Suárez 2005). Die erste Phase beginnt in den 1990er Jahren und ist durch jene Gesetze geprägt,

1 In Argentinien sind die Begriffe *maestro* und *docente* gebräuchlich. Dabei kennt das Bildungssystem zahlreiche Hilfstätigkeiten innerhalb der Bildungseinrichtungen, die ebenfalls unter diese beiden Begriffe subsumiert werden. Unter den Begriff »DozentIn« werden bei offiziellen Erhebungen folgende Tätigkeiten gefasst: Leitung und Verwaltung, Lehrtätigkeit vor SchülerInnen, Lehrunterstützung (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2004: 14). Allerdings verschwimmen diese klaren Trennlinien im konkreten Arbeitsalltag. Im Folgenden werden Begriffe wie »DozentIn«, »LehrerIn« und »Lehrkraft«, soweit nicht anders deklariert, von mir synonym für die Angestellten von Bildungseinrichtungen auf Ebene der Vor-, Primar-, Sekundar-, und nicht-universitären Hochschulen verwendet. Für eine genauere Definition unterschiedlicher Aufgabenprofile vgl. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004: 12-17).

die das Feld der Auseinandersetzungen in den nachfolgenden Phasen bestimmen werden. Ab 1991 treibt die Regierung unter Carlos Menem systematisch eine Bildungspolitik weiter, die einen unter der letzten Militärdiktatur bereits begonnen Dezentralisierungsprozess des Bildungssystems fortsetzt und im Zuge dessen bildungspolitische Kompetenzen zunehmend auf Provinzebene verschoben werden. Das 1992 erlassene *Ley de Transferencia de Servicios educativos de nivel medio y superior no universitarios* (24.049) (Transfergesetz der Bildungsangebote im Bereich der Mittelstufe und nicht-universitären Hochschulbildung) übertrug die Verantwortung und Finanzierung der Sekundar- und Hochschulen mit Ausnahme der Universitäten den Provinzen und der Stadt Buenos Aires. Die Primarschulen (*escuelas primarias*) waren unter der Diktatur dorthin transferiert worden.² 1993 wurde dann das *Ley Federal de Educación* (24.195) (Bundesbildungsgesetz) erlassen, mit dem das Bildungssystem neu organisiert und seine Privatisierung weiter vorangetrieben wurde, indem private Bildungseinrichtungen mit öffentlichen gleichgestellt wurden und somit der öffentliche Charakter des Bildungssystems infrage gestellt wurde. In eine ähnliche Richtung zielte das 1995 beschlossene *Ley de Educacion Superior* (24.521) (Hochschulgesetz). Zudem initiierte das Bildungsministerium die sogenannte *transformación educativa* (Bildungstransformation), die zahlreiche Maßnahmen vorsah, mithilfe derer die gesetzlich implementierte Umstrukturierung weiter vorangetrieben werden sollte.

Diese Föderalisierung des Bildungssystems hat bis heute starke Auswirkungen auf den Bildungssektor. Die Provinzen sind weiterhin für den Bildungsbereich verantwortlich und somit auch Adressat von Forderungen der Lohnabhängigen des Sektors und deren Interessensvertretungen. Das betrifft sowohl inhaltliche Fragen wie etwa die Gestaltung von Curricula, vor allem aber auch die Tarifverhandlungen.

Der Transfer der Bildungseinrichtungen auf Provinzebene stellte einen wichtigen Kristallisationspunkt der gewerkschaftlichen Kritik dar. Erstens kritisierten die Gewerkschaften die dadurch hervorgerufene systematische Unter- und Entfinanzierung der Bildungseinrichtungen, die insofern zustande kam, als den Provinzen die Bildungseinrichtungen übertragen wurden, ohne adäquate Finanzmittel bereitzustellen. Das wirkte sich negativ auf die Qualität der Bildungseinrichtungen, aber auch die Gehälter der LehrerInnen aus, die von den Provinzen bezahlt werden mussten. Zweitens führte die Dezentralisierung zur Zerstreuung des Widerstands des Sektors, da die Auseinandersetzungen nun auf Provinzebene stattfanden. Damit ging konsequenterweise auch eine Delegitimierung der nationa-

2 In kleinen Schritten beginnt diese Übertragung bereits ab Ende der 1950er Jahre, indem einzelnen Provinzen Schulen überantwortet werden. Die endgültige Föderalisierung vollzieht sich dann jedoch ab 1978 und wird mit den Gesetzen, die zwischen 1992 und 1994 erlassen werden, vollendet. Für eine Übersicht dieser Prozesse vgl. Alvarez (2010: 1-3).

len Gewerkschaftsvertretungen einher. Tatsächlich spiegelt sich diese Zerstreuung auch in der Gewerkschaftslandschaft des Bildungssektors wider. Alles in allem wurde die Politik der Regierung Menem von den Gewerkschaften als ein beabsichtigtes ›Aus-der-Verantwortung-Stehlen‹ interpretiert, welches zudem darauf abzielte, Widerstände zu vereinzeln (Suárez 2005: 38–44).

In der Tat sind die Durchgriffs- und Interventionsmöglichkeiten der nationalen Regierungen seitdem beschränkt, die Regierung kann lediglich die Rahmenbedingungen abstecken, in denen die Ausverhandlungen der Akteure auf Provinzebene stattfinden. Das muss etwa bei der Auswertung von Zahlen hinsichtlich der Streik- und Protestaktivitäten des Sektors berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese erste Phase also vom Widerstand gegen die skizzierten Gesetzgebungen geprägt ist. Dieser findet allerdings noch auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen statt, ohne einen gemeinsamen Kohäsionspunkt schaffen zu können. Dies gelingt schließlich in Phase zwei, in der der Konflikt von den Interessensvertretungen erfolgreich auf die nationale Ebene gehoben wird.

Die zweite Phase der Auseinandersetzungen im Bildungsbereich lässt sich in der Zeit zwischen 1997 und 2000 verorten. Suárez (2010, 2005) spricht hier von einer Nationalisierung des LehrerInnenkonflikts. Ferner diagnostiziert er eine qualitative Veränderung der sozialen Konfliktivität ab 1995. Diese Veränderung bestand darin, dass sich die Auseinandersetzungen aus dem gewerkschaftlichen Feld im engen Sinne hinein in das Feld allgemeiner sozialer Auseinandersetzungen verschoben. Die Anzahl der Konflikte verringerte sich zwar; dafür bekamen diese aber eine neue Qualität hinsichtlich ihrer medialen Präsenz sowie der in ihnen zum Tragen kommenden Protestformen. Seinen emblematischsten Ausdruck fand der Widerstand in der von 1997 bis 1999 vor dem Kongress installierten *carpa blanca* (weißen Zelt) (Suárez 2005: 14f.).

Initiiert wurde die Installation der *carpa blanca* von der CTERA. Die weiße Farbe des Zelts war eine Referenz einerseits auf die *marcha blanca* (den weißen Marsch) von 1988, zu dem ebenfalls die CTERA im Anschluss an einen 40-tägigen nationalen Streik aufgerufen hatte. Andererseits bezog sich die Farbe des Zelts auf die weißen *guardapolvos* – eine Art weißer Kittel, der in Argentinien von den SchülerInnen öffentlicher Schulen getragen wird. Am 2. April 1997 installierte die CTERA das Zelt vor dem Kongress, wo es bis zum 30. Dezember 1999 stand. In ihm fasteten LehrerInnen rotativ für jeweils eine Woche. Während der zweieinhalb Jahre beteiligten sich 1500 LehrerInnen an diesem Fasten. Auch wurden in diesem Zeitraum zahlreiche politische, kulturelle und soziale Aktivitäten in dem Zelt und der näheren Umgebung durchgeführt. Delegationen von Schulen, Kunstschaffenden oder Fußballprofis besuchten die LehrerInnen; es fanden ferner Konzerte und andere Kulturveranstaltungen statt. Zu Beginn stand die Forderung der Gewerkschaft, dass die nationale Regierung einen im Staathaushalt verankerten Fond schaffe und

durch diesen die adäquate Finanzierung der öffentlichen Bildung und der LehrerInnengehälter garantierte (Suárez 2005: 53). Allerdings schuf die *carpa blanca* auch einen Debattenraum, in dem die Frage nach öffentlicher Bildung und darüber hinaus ganz grundlegend die neoliberale Politik der Regierung Menems thematisiert wurden (Suárez 2005: 23f.). Obwohl diese Kampfmaßnahme in der Retrospektive ein zentraler Kristallisationspunkt des Widerstands gegen die Regierung war, erfolgte ihre Aufhebung erst mit der nachfolgenden Regierung unter Fernando de la Rúa.

Von 2000 bis 2003 kommt es in einer dritten Phase zur Reprovinzialisierung des Konflikts, in deren Verlauf die Teilkonflikte wieder stark die Charakteristika der jeweiligen Provinz annehmen (Suárez 2005: 88-170). Nach der Einigung mit der neuen Regierung hatte die CTERA die *carpa blanca* abgebaut. Mit der Allianz-Regierung unter Fernando de la Rúa war zunächst die Hoffnung aufgekommen, dass die Regierung eine andere Bildungspolitik verfolgen und sie ganz grundsätzlich eine Abkehr vom neoliberalen Paradigma einleiten würde. Einige Führungspersonen des Widerstands aus den Vorjahren beteiligten sich sogar aktiv an der Regierung. Allerdings wurde relativ schnell klar, dass die neue Regierung die neoliberale Einsparungs- und Arbeitsmarktpolitik fortsetzen würde (Suárez 2005: 88f.). Nachdem sich die soziale Lage allgemein, d.h. nicht nur im Bildungssektor, kontinuierlich zuspitzte, verschob sich die Rolle des Protagonisten auch zunehmend weg von der CTERA als Repräsentation eines Sektors hin zu den Dachverbänden der CTA und des dissidenten Teils der CGT (Suárez 2005: 99f.).

10.2 Materielle und institutionelle Einbindung des Bildungssektors

Bereits unmittelbar nach seiner Amtsübernahme markierte Néstor Kirchner symbolisch, dass seine Regierung den kämpferischen Bildungssektor in ihr Regierungsprojekt integrieren wolle. Am 25. Mai 2003 war der neue Präsident angelobt worden. Zwei Tage später reiste er – zunächst ohne die Öffentlichkeit zu informieren – mit einer sehr kleinen Delegation, zu der unter anderem der damalige Bildungsminister Daniel Filmus gehörte, nach Entre Ríos, um den dortigen Konflikt zwischen DozentInnen und Provinzregierung beizulegen. Seit drei Monaten hatte dort kein Unterricht stattgefunden, weil die Provinz mit den Lohnzahlungen bis zu zwei Monaten im Verzug war. Am 27. Mai konnte der Konflikt schließlich beigelegt werden, da die Regierung der Provinz Mittel von 80 Millionen Peso (zu diesem Zeitpunkt ca. 24 Mio. Euro), für die sie bei der Weltbank einen Kredit aufgenommen hatte, sowie Unterstützung beim Aufholen der entfallenen Lehrinhalte zusagte. Vom Bildungsminister Filmus und den nationalen Medien wurde das Vorgehen Kirchners unisono als Zeichen interpretiert, dass die Bildung

und der Dialog mit den LehrerInnengewerkschaften eine Priorität der neuen Regierungsaagenda sei (Obarrio 2003; Rodríguez 2003).

Diese Agenda zeigte sich dann auch in den nächsten Jahren. Vier Gesetze im Bereich der Bildungspolitik sind für den Zeitraum zwischen 2003 und 2015 auf nationaler Ebene zentral (in chronologischer Reihenfolge): das im Februar 2005 erlassene Dekret 137/2005, welches das 1991 erlassene Pensionsgesetz (24.016) wieder in Kraft setzte; das *Ley de Educación Técnico Profesional* (LETP) (26.058) (Gesetz berufstechnischer Bildung), verabschiedet im September 2005; das *Ley de Financiamiento Educativo* (LFE) (26.075) (Bildungsfinanzierungsgesetz) des Dezembers 2005 und schließlich das *Ley de Educación Nacional* (LEN) (26.206) (Nationales Bildungsgesetz), das im Dezember 2006 verabschiedet wurde (s. Tabelle 9). Dabei sind vor allem die letzten beiden von besonderer Relevanz, da sie die 1992/93 etablierte Umstrukturierung des Bildungssystems in Teilen modifizierten und die nationale Regierung als (Verhandlungs-)Akteur im Feld der Bildungspolitik reetablierten.

Zu diesen Kerngesetzen kommen das ab 2004 wirksame Gesetz 25.864, welches ein Minimum von 180 Schultagen festlegt, und das im gleichen Jahr verabschiedete Gesetz 25.919 hinzu, das den Fortbestand des 1998 beschlossenen *Fondo Nacional de Incentivo Docente* (FONID) (Nationaler Anreizfond für Lehrkräfte) für weitere fünf Jahre garantierte. Der FONID dient dem Ausgleich von Unterschieden im Lohn von DozentInnen unterschiedlicher Provinzen und wird von der Nation bereitgestellt. Darüber hinaus wurde 2006 das Gesetz 26.150 über ein *Programa Nacional de Educación Sexual Integral* (Nationales Programm integraler Sexualerziehung) beschlossen. Im Nachfolgenden werden diese Gesetze, die für die Zeit des Kirchnerismus maßgeblich sind, analysiert und an ihnen die materiellen und institutionellen Mechanismen der hegemonialen Einbindung aufgezeigt.

Tabelle 9 (Teil 1): Überblick zentrale Gesetze im Bildungssektor zwischen 1991 und 2006

Name/Nummer des Gesetzes	Datum	Zentrale Gesetzesinhalte
Während der Präsidentschaft Carlos Menems beschlossene Gesetze		
<i>Regimen Especial de Prevision Docentes</i> , Nr. 24.016 (Sondervorsorgesystem für Lehrkräfte)	1991	
<i>Ley de Tranferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitarios</i> , Nr. 24.049 (Transfergesetz der Bildungsangebote im Bereich der Mittelstufe und nicht-universitären Hochschulbildung)	1992	
<i>Ley Federal de Educación</i> , Nr. 24.195 (Bundesbildungsgesetz)	1993	
<i>Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones</i> , Nr. 24.241 (Integriertes Renten- und Pensionssystem)	1993	
<i>Ley de Solidaridad Previsional</i> , Nr. 24.463 (Gesetz der Vorsorgesolidarität)	1995	
<i>Ley de Educacion Superior</i> (LES), Nr. 24.521 (Hochschulgesetz)	1995	
<i>Fondo Nacional de Incentivo Docente</i> , Nr. 25.053 (FONID) (Nationaler Anreizfond für Lehrkräfte)	1998	
Während des Kirchnerismus beschlossene Gesetze		
Gesetz Nr. 25.864	beschlossen: 04.12.2003 verkündet: 08.01.2004	gesetzliches Minimum von 180 Schultagen
Gesetz Nr. 25.919	beschlossen: 11.08.2004 verkündet: 31.08.2004	Fortsetzung FONID für weitere fünf Jahre
Dekret 137/05	erlassen: 21.02.2005	setzt das im Gesetz Nr. 24.016 (<i>Régimen Especial de Jubilaciones y Pensiones</i>) beschlossene Pensionssystem für Lehrpersonal wieder in Kraft

Tabelle 9 (Teil 2): Überblick zentrale Gesetze im Bildungssektor zwischen 1991 und 2006

Während des Kirchnerismus beschlossene Gesetze		
gesetzliches Minimum von 180 Schultagen	beschlossen: 07.09.2005 verkündet: 08.09.2005	- führt technische Schulen als gesonderten Bildungszweig wieder ein - designiert spezielle Mittel von min. 0,2 % des BIP für technische Schulen
<i>Ley de Financiamiento Educativo</i> (LFE), Nr. 26.075 (Bildungsfinanzierungsgesetz)	beschlossen: 21.12.2005 verkündet: 09.01.2006	- Steigerung der Bildungsausgaben auf 6 % bis zum Jahr 2010 (40 % Provinzregierungen; 60 % Nationalregierung) - Kompensationsfond zum Ausgleich von Lohnunterschieden und Verlängerung des FONID - Einführung Nationaler Tarifverhandlungen durch die <i>Paritaria Nacional Docente</i> (PND)
<i>Programa Nacional de Educacion Sexual Integral</i> , Nr. 26.150 (Nationales Programm integraler Sexualerziehung)	beschlossen: 04.10. 2006 verkündet: 23.10.2006	- beschließt die Sexualerziehung als Bestand des Curriculums aller Bildungseinrichtungen
<i>Ley de Educación Nacional</i> (LEN), Nr. 26.206 (Nationales Bildungsgesetz)	beschlossen: 14.12.2006 verkündet: 27.12.2006	- bestätigt LETP, LFE, LES - Ziel einer einheitlichen Schulstruktur wird festgelegt - Verankerung der Interessensvertretungen in zahlreichen Institutionen und Aushandlungsgremien - sozialpädagogische Politiken werden gestärkt - ideologisch-programmatische Dimension

Quelle: InfoLEG, eigene Darstellung

10.2.1 Régimen Especial Para Docentes

Zum Verständnis des Dekrets 137/2005, mit dem das gesonderte Vorsorgesystem für DozentInnen eingeführt wurde, bedarf es noch einmal einer kurzen Rückschau in die 1990er Jahre. 1991 war das Gesetz Nr. 24.016 beschlossen worden, welches verfügte, dass das bereits im DozentInnen-Statut (Gesetz Nr. 14.473) von 1958 vorgesehene *Régimen Especial de Jubilaciones y Pensiones para el Personal Docente* (Sondersystem von Renten und Pensionen für Lehrpersonal) eingerichtet werden sollte.³

3 Im Nachfolgenden geht es lediglich um die Veränderungen im Vorsorgesystem, die für die Lehrkräfte relevant waren. Zeitgleich kam es zu grundsätzlichen Veränderungen im argentinischen Pensionssystem. Für Details dazu vgl. Bertranou et al. (2011).

Das Sondersystem betrifft laut Artikel 1 alle Lehrkräfte, die laut Statut auf den Bildungsniveaus Kindergarten und Vorschule (*nivel inicial*), Primarschule (*primaria*), Sekundar- und technische Schule oder nicht-universitäre Hochschule im öffentlichen oder privaten Bereich tätig sind. Auch wenn es zuvor aufgrund unterschiedlicher Gesetze (Gesetz Nr. 18.037 aus 1969 und Gesetz Nr. 23.895 aus 1990) und Anwendungsproblemen nie dazu kam, ist im Statut eigentlich eine Pension von 82 % des Lohns im Moment des Rententritts vorgesehen. Allerdings wurden kurz nach Gesetzbeschluss 1991 die Bildungseinrichtungen den Provinzen unterstellt. In einem weiteren Schritt erließ die Regierung Carlos Menems 1993 per Dekret zunächst das Gesetz Nr. 24.241, welches ein allgemeines *Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones* (Integrale Renten- und Pensionssystem)⁴ implementierte, und dekretierte in weiterer Folge (Dekret 78/1994) die Aufhebung des Sondersystems für Lehrpersonal.

Diese Situation hatte in den nachfolgenden Jahren weitestgehend Bestand; eine radikale Veränderung brachte dann das Dekret 137 im Jahr 2005. Noch bevor die Regierung Cristina Fernández de Kirchner Ende 2008 ganz allgemein das Pensionssystem wieder verstaatlichte und das *Sistema Integrado Previsional Argentino* (SIPA) (Integrale argentinische Vorsorgesystem) implementiert wurde (Gesetz 26.425), dekretierte (137/2005) die Regierung Néstor Kirchners, das vorgesehene Sondersystem für Lehrkräfte einzusetzen. Konkret hatte das zur Folge, dass zum existierenden Gesetz Nr. 24.241 ein Supplement geschaffen wurde. Von speziellem Interesse ist Artikel 4 des Dekrets, in dem festgehalten ist, dass der Kabinettschef entsprechende Anpassungen des Budgets vorzunehmen hat, um die entstehenden Kosten zu tragen, d.h., die Nationalregierung nahm sich hinsichtlich der Finanzierung des Vorsorgesystems selbst in die Verantwortung.

Trotz dieses Versuchs, eine klare gesetzliche Grundlage im Bereich der Vorsorge der LehrerInnen zu schaffen, sorgte die Vielzahl an existierenden Gesetzen und Dekreten weiterhin für Unklarheiten. Die Auslegung einzelner Artikel war umstritten, sodass in weiterer Folge der Oberste Gerichtshof intervenieren musste. Streitpunkt war, ob es sich bei den erneut vorgesehenen 82 % um eine *pensión móvil* (mobile Pension) handelte. *Móvil* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich der Pensionssatz nach der Lohnhöhe der aktuell Beschäftigten des Sektors richtet. Unklarheit über diese Frage entstand, weil das *Ley de Solidaridad Previsional* (Nr. 24.463) (Gesetz der Vorsorgesolidarität) 1995 beschlossen worden war, d.h. nach

4 Ganz im Zeichen der neoliberalen Hegemonie während der 1990er Jahre wurde mit dem Gesetz ein Mischsystem aus staatlicher und privater Rentenkasse implementiert, das sich am chilenischen Modell orientierte. In den Folgejahren sank der Prozentsatz der Versicherten beträchtlich. Für die Geschichte des argentinischen Vorsorgesystems sowie detaillierte Zahlen vgl. CIFRA 2009.

dem Beschluss des nie wirklich funktionierende Sondersystems für das Lehrpersonal. Ersteres hatte allgemein die Anpassung der Renten außer Kraft gesetzt. 2005 entschied der Oberste Gerichtshof, dass das Gesetz im Sinne von 82 % *móvil* zu interpretieren sei. Nachdem im Verlauf der 1990er Jahre die Pensionskassen der Provinzen in Teilen wieder an das nationale System übertragen worden waren, bedeutete das einen erheblich höheren finanziellen Aufwand, als die nationale Regierung ursprünglich eingeplant hatte (Página/12 2005; Sanchez et al. 2007: 43-46).⁵

10.2.2 *Ley de Educación Técnico Profesional (LETP)*

Das *Ley de Educación Técnico Profesional* (LETP) (Nr. 26.058) (Gesetz berufstechnischer Bildung) wurde ebenfalls 2005 beschlossen und zeigt exemplarisch die Veränderung der politischen und ideologischen Ausrichtung der Bildungspolitik im Vergleich zu den 1990er Jahren auf. Im Einklang mit der neoliberalen Ausrichtung der Wirtschaftspolitik sah das *Ley Federal de Educación* (Bundesbildungsgesetz) von 1993 keine gesonderte Rolle mehr für die technischen Schulen vor und hatte den Bildungstitel des Technikers abgeschafft. Das Wiedereinrichten einer technischen Bildung während des Kirchnerismus steht hingegen im Einklang mit dem Versuch, ein anderes Produktionsmodell zu etablieren. Wie Néstor Kirchner bei der Verabschiedung des Gesetzes 2005 verkündete, sollte das Gesetz die Abkehr von der Vorstellung von Argentinien als »bloßes Dienstleistungsland«⁶ repräsentieren.

Das LETP von 2005 führte die technische Schule wieder ein und unterstützt die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen, Privatsektor und den Schulen in der technischen Ausbildung. Auch sieht es die pädagogische Ausbildung und die Aktualisierung des technischen Wissens der Lehrenden vor. Besonders wichtig sind die Artikel 52 und 53. Diese verfügen die Gründung eines Fonds (*Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional*) (Nationaler Fond berufstechnischer Bildung), der mit jährlich mindestens 0,2 % des BIP ausgestattet wird und Ausrüstung, Instandhaltung und Projekte der technischen Schulen finanziert. Sara Garcia, die Gene-

5 Nachdem die Vorsorgekassen auf Provinzebene verwaltet worden waren, kam es im Zuge der 1990er und 2000er Jahre zu einem teilweisen Rücktransfer auf die nationale Ebene. In anderen Fällen finanzierte die nationale Regierung die Defizite auf Provinzebene, wenn diese im Austausch dafür ihr System mit dem nationalen harmonisierte. Übertragung und Harmonisierung, die jeweils einzeln mit den Provinzen ausgehandelt wurden, geschahen in Etappen und im Rahmen der sogenannten *Pacto Fiscales I & II* (1992; 1993) sowie des *Compromiso Federal* (1999-2000). Zum Zeitpunkt der Entscheidung des Obersten Gerichtshofes befanden sich die Vorsorgekassen somit sowohl in der Hand von Provinzen (13) als auch der Nation (11). (Sanchez et al. 2007: 49-53)

6 *Palabras del Presidente Néstor Kirchner en el acto de promulgación de la Ley de Educación Técnica y Formación Profesional*, 08.09.2005.

ralsekretärin der Gewerkschaft im Bereich der technischen Schulen, *Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica* (AMET), beschreibt den Fond wie folgt:

Wir wachsen. Der Stopp, der Stillstand, den wir für einen wichtigen Zeitraum hatten, hatte in Wahrheit weniger mit der Krise 2001 zu tun, sondern mit den 90ern, als sie die Schulen von der nationalen Ebene an die Provinzen transferiert haben [...]. Von 2005 an – das ist für mich ein wichtiger Orientierungspunkt, weil in diesem Jahr das Gesetz der technischen Schulen geboren wird. Also von 2005 an, erfahren wir einen neuen Impuls, wir fangen an, die Möglichkeit zu haben, von jeder Provinz zu fordern, dass sie einem nationalen Gesetz nachkommt, was bedeutete, dass jede Provinz ihr eigenes Gesetz der technischen Schulen herausgeben musste – eines, das klarer Weise dem nationalen Gesetzes nicht zuwiderlaufen konnte. Das hat dann wiederum dem nationalen Gesetz weiteres Gewicht verliehen. Aber weißt Du, wodurch der eigentliche Schub kam? Das war nicht wegen des Gesetzes oder der Notwendigkeit einer technischen Bildung, sondern weißt Du, warum? Weil das Gesetz festlegte, dass 0,2 % des BIP für Ausrüstung, für den Kauf von Maschinerie, für Schulung ausgegeben werden muss – an diesem Punkt beginnt die wichtige Verschiebung.⁷

Neben den monetären Mitteln (0,2 % des BIP) spielt für die Interviewte also auch der Durchgriff vonseiten der nationalen Regierung eine wichtige Rolle. Auch wenn diese nur den nationalen Rahmen vorgeben kann, sorgte das Gesetz dafür, dass auf Ebene der Provinzen entsprechende Gesetze verabschiedet und technische Schulen eingerichtet wurden. Laut Garcia waren die Mittel sogar so attraktiv, dass einige Schulen versuchten, sich zu technischen Schulen umzuorientieren, um Infrastruktur und technische Ausstattung zu verbessern.

Was passiert also in vielen Provinzen? Es gab Mittelschulen, normale Mittelschulen, an denen die Kinder mit normaler Reifeprüfung abschließen, die sagten, »Wir wollen eine technische Schule sein«. Weil sie sahen, dass die nationale Regierung Geld für Ausstattung und den Kauf von Materialien schickte. Das war der Grund ...das ist aber kurzlebig, weil die technische Schule sehr speziell ist.⁸

10.2.3 *Ley de Financiamiento Educativo* (LFE)

Das *Ley de Financiamiento Educativo* (LFE) (26.075) (Bildungsfinanzierungsgesetz) ist neben dem *Ley de Educación Nacional* (LEN) (Nationales Bildungsgesetz) das bedeutendste Gesetz des Kirchnerismus im Bildungsbereich. Seine Bedeutung erlangt es dadurch, dass es die Bildungsausgaben für die nächsten fünf Jahre auf bis zu 6 %

7 Interview Sara Garcia, 12.05.2016.

8 Interview Sara Garcia, 12.05.2016.

mit dem Ziel erhöhte, die Anzahl und Vergütung des Lehrpersonals zu verbessern. Entscheidendes Mittel hierzu war die Einführung nationaler Tarifverhandlungen.

Am 21. Dezember 2005 beschlossen, sind in ihm elf Ziele für die Bildungspolitik für einen Zeitraum von fünf Jahren, d.h. bis Ende 2010, formuliert. Darunter finden sich Zielsetzungen, wie eine Einschulungsrate von 100 % für Kinder ab fünf Jahren, eine universelle Schulausbildung von mindesten zehn Jahren oder Argentinien zu einem Land ohne Analphabetismus zu machen. Ferner sind hier bereits folgende Ziele formuliert: den Einsatz von Kommunikationstechnologien in der Schulbildung kontinuierlich zu steigern, die technische Bildung zu stärken sowie SchulabbrecherInnen auf Ebene der Sekundarschule wieder in den Bildungsbetrieb zu inkludieren. Diese Ziele wurden später im LEN weiter ausgearbeitet und in einen allgemeinen ideologisch-programmatischen Rahmen gegossen. Für die hier verfolgte Fragestellung ist vor allem Artikel 2 i) von Bedeutung und die Mittel, mit deren Hilfe die in ihm definierten Ziele erreicht werden sollen. Der Artikel hält als eine zukünftige Priorität für den Bildungsbereich fest: »Die Arbeits- und Lohnbedingungen der Dozenten auf allen Ebenen des Bildungssystems, die Hierarchisierung der Dozentenlaufbahn sowie die Qualität der Aus- und Weiterbildung der Dozenten zu verbessern.« (Artikel 2 i)

Das Gesetz definiert drei Werkzeuge, mit deren Hilfe die festgelegten Ziele erreicht werden sollen: erstens eine allgemeine Steigerung der Bildungsausgaben, zweitens das Fortführen und Einrichten von Kompensationszahlungen durch die nationale Regierung an die Provinzregierungen und drittens jährliche nationale Tarifverhandlungen.

Hinsichtlich der Bildungsausgaben sieht das Gesetz eine stetige Steigerung in den nachfolgenden fünf Jahren (bis 2010) auf bis 6 % des BIP vor (Art. 3), wobei im Falle eines sinkenden BIP diese Quote niemals unter den Wert von 2005 fallen dürfe (Art. 12).

Diese 6 % sollen dabei allerdings nicht allein durch die nationale Regierung aufgebracht werden, vielmehr übernimmt sie, wie das Gesetz definiert, 40 % der Finanzierung, während 60 % durch die Provinzregierungen und die *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (CABA) (Autonome Stadt Buenos Aires) aufgebracht werden müssen (genaue Kalkulation Art. 4, 5)⁹. Während das Gesetz relativ unpräzise festlegt, dass die 40 % vonseiten der nationalen Regierungen dem universitären Bereich und der Forschung zukommen sollen, definiert es für die vorgesehenen 60 % der Provinzen und der CABA die Prämissen:

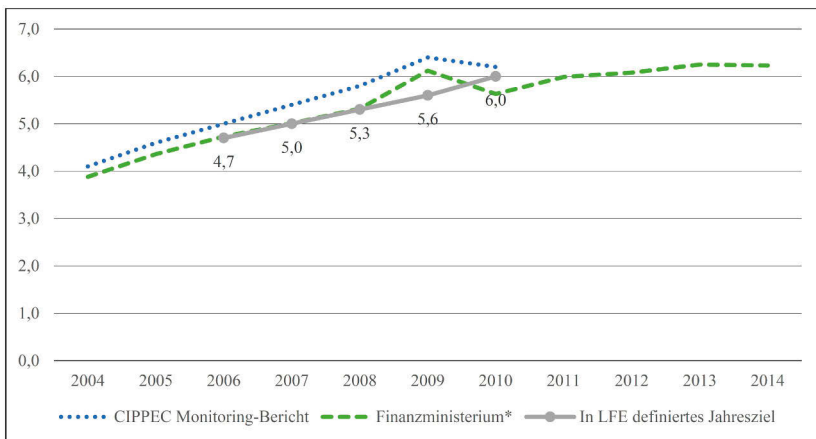
Diese Erhöhung wird prioritär aufgewendet, um i) die Entlohnung der Dozenten zu verbessern, ii) die jeweiligen existierenden Organigramme anzupassen, mit

9 Das Gesetz definiert in Art. 4 folgende Zielsetzungen für die nachfolgenden Jahre: 2006: 4,7 %; 2007: 5,0 %; 2008: 5,3 %; 2009: 5,6 %; 2010: 6,0 %.

dem Ziel, der wachsenden Schülerzahl gerecht zu werden, iii) die Dozentenlaufbahn zu hierarchisieren, um die Aus- und Weiterbildung zu garantieren, mit dem Ziel, die Qualität der Bildung zu verbessern. (Art. 5)

Konkret definiert der Artikel also, dass die zusätzlichen Mittel dahingehend verwendet werden sollen, die Vergütung der Lehrkräfte zu verbessern, ihre Anzahl zu erhöhen sowie die LehrerInnen-Laufbahn und ihre Weiterbildung auszubauen und zu garantieren. Soweit die gesetzlichen Festlegungen, die das LFE einführte. Wie schlug sich dieses konkret nieder?

Abbildung 6: Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP (in %), 2004-2014



Quelle: Bezem et al. 2012, Finanzministerium, LFE, eigene Darstellung, *nach INDEC-Revision 2015

Analysiert man die Bildungsausgaben, zeigt sich, dass der Anteil am BIP für Bildungsausgaben in den Jahren von 2003 bis 2015 eine klare Steigerung erfährt (s. Abbildung 6). Das Monitoring des LFE kommt in seinem abschließenden Bericht von 2012 zu dem Schluss, dass die gesetzten Ziele erreicht worden seien (Bezem et al. 2012). Revidierte Zahlen nach dem Regierungswechsel 2015 zeigen zwar einen kleinen Einbruch für die Jahre 2010 und 2011, bestätigen aber den kontinuierlichen Anstieg und die Tendenzen, die auch der vorherige Bericht des Monitorings konstatiert. Ebenfalls zeigt die Analyse, dass ein Großteil der Ausgaben (ca. 80 %) wie vorgesehen für Personalkosten aufgewendet wurde (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación 2015).

Hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte können der *Censo Nacional Docente 2004* (CND) (Nationaler Dozentenzensus 2004) sowie die jüngsten Zahlen aus dem *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos 2014* (CENPE) (Nationaler Zen-

sus des Personals in Bildungseinrichtungen 2014) für die Analyse herangezogen werden. Nicht immer sind die Zahlen der beiden Studien vergleichbar, da in ihnen unterschiedliche Kategorien definiert und erhoben wurden. Trotzdem lässt sich im Zeitraum von 2004 bis 2014 ein Anstieg der absoluten Zahlen der in Bildungseinrichtungen Beschäftigten feststellen.¹⁰ Wurden beim Zensus von 2004 noch 825.250 Beschäftigte gezählt, waren es 2014 bereits 1.181.872.¹¹ Allerdings erfasst der Zensus von 2014 alle in den Bildungseinrichtungen Beschäftigten, d.h. auch rein administratives Personal sowie Reinigungs- und Hilfskräfte.¹² Die Anzahl an DozentInnen lag bei 953.275¹³, womit die Zahl der DozentInnen um 15,5 % in der Zeit zwischen den beiden Erhebungen anstieg.

Der Anteil an Frauen liegt dabei gleichbleibend leicht über drei Vierteln (77,7 %) der Angestellten in diesem Sektor. 79,2 % arbeiteten 2014 in staatlichen Bildungseinrichtungen, während 27,3 % in privaten tätig waren, was eine gleichbleibende Verteilung im Vergleich zu 2004 anzeigt. Was die Altersstruktur betrifft, so ist der Großteil der DozentInnen im Alter zwischen 35 und 54 Jahren. Den größten Zuwachs in der betrachteten Periode hat die Gruppe der 45- bis 54-Jährigen (s. Tabelle 10).¹⁴ InterviewpartnerInnen berichten von den Effekten des, weiter oben bereits beschriebenen, 2005 beschlossenen Vorsorgesystems (Gesetz 24.016): Die Möglichkeit der Pensionierung habe für jüngere Leute die Möglichkeit geschaffen, in den Laufbahnstrukturen des Bildungswesens vorzurücken, und diese damit wieder attraktiver gemacht. Die Zahlen scheinen diese Wahrnehmung zunächst nicht zu bestätigen. Allerdings fehlt es hier an einer genaueren Aufschlüsselung für den CENPE 2014 (s. Fußnote 14, Kapitel 10). Auffällig hinsichtlich der gestiegenen Zahl an Lehrkräften ist in jedem Fall, dass vor allem der Anteil der im Bereich der *educación inicial* (Vorschule sowie Kindergarten bis zum Alter von fünf Jahren) und der

10 Wie sich in Kapitel 8 gezeigt hat, gilt dies jedoch nicht für ihren Anteil an der Gesamtheit der Lohnabhängigen. Dieser geht minimal zurück.

11 Es handelt sich nicht um die absolute Anzahl, da Personen, die in mehreren Einrichtungen tätig sind, doppelt gezählt wurden. Gleiches gilt hinsichtlich ihrer Funktionen und der Schulniveaus, auf denen sie tätig sein. Da die beiden Zensus hier allerdings gleich verfahren, lassen sich durch den Vergleich Tendenzen ausmachen.

12 Für eine genaue Definition der unterschiedlichen Funktionen, Niveaus und Anstellungsverhältnisse vgl. Ministerio de Educación (2004: 12-17).

13 Unter den Begriff der DozentInnen fassen die Zensus das Personal, das in folgenden Bereichen tätig ist: Leitung und Verwaltung, Lehrtätigkeit vor SchülerInnen, Lehrunterstützung (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2004: 14).

14 Für den CENPE 2014 liegen bis heute nur vorläufige Ergebnisse vor. Auf mehrfache Anfrage an die *Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa* hin wurden mir zwar vorläufige Ergebnisse und Berichte übermittelt, diese enthalten aber keine endgültigen Zahlen. Sie ermöglichen einen Vergleich mit 2004, sind aber bei weitem nicht so detailreich wie der ausgewertete CND von 2004 (vgl. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2004).

Primarschule (seit der Reform durch das LEN bis inklusive des 11. Ausbildungsjahres) Beschäftigten gestiegen ist (s. Tabelle 11).

Tabelle 10: Altersstruktur der LehrerInnen, 2004 und 2014 (in %)

Alter	CND 2004	CENPE 2014
< 25 Jahre	4,2 %	4,3 %
25-34 Jahre	23,8 %	21,1 %
35-44 Jahre	33,5 %	34,0 %
45-55 Jahre	19,9 %	29,1 %
55-64 Jahre	8,5 %	10,0 %
> 64 Jahre	1,4 %	1,6 %
Keine Information	8,7 %	0,0 %

Quelle: Ministerio de Educación 2004, CENPE 2014 Segundo Informe

Tabelle 11: Anteil an Lehrkräften in den vier Bildungsstufen, 2004 und 2014 (in %)

	Vorschule	Primarschule	Sekundarschule	Hochschule
CND 2004	11,4 %	37,8 %	44,5 %	7,5 %
CENPE 2014	17,1 %	42,1 %	46,4 %	9,7 %
Veränderung	5,7 %	4,3 %	1,9 %	2,2 %

Quelle: CENPE 2014 Segundo Informe

Das Gesetz etabliert zudem ein Kompensationsprogramm (*Programa Nacional de Compensación Salarial Docente*) der nationalen Regierung mit dem Zweck, einerseits die Lohnunterschiede zwischen Einstiegsgehältern und den Löhnen von Lehrkräften in höherem Dienstalter (*antigüedad*) auszugleichen und andererseits den Differenzen zwischen unterschiedlichen Provinzen entgegenzusteuern. Durch die wirtschaftliche Ungleichheit liegt in wirtschaftlich schwächeren Provinzen das Einstiegsgehalt mancher Lehrkräfte sogar unter dem gesetzlichen Mindestlohn. Das Kompensationsprogramm sieht die Aufstockung der Löhne im Falle jener Provinzen vor, die Finanzierungsprobleme haben. Um welche Provinzen es sich dabei handelt, wird jährlich bestimmt. 2016 waren es beispielsweise sieben Provinzen (Corrientes, Jujuy, Misiones, Formosa, San Juan La Rioja, Santiago del Estero), an die der Fond ausbezahlt wurde.

Ebenso verlängert das LFE den Fortbestand des *Fondo Nacional de Incentivo Docente* (FONID) (Nationaler Anreizfond für Lehrkräfte). Der FONID geht auf das Gesetz 25.053 aus dem Jahr 1998 zurück und ist eines der erkämpften Ergebnisse der in Kapitel 10.1 beschriebenen Mobilisierungen. Die Gewerkschaften konnten da-

mals durchsetzen, dass der FONID von der nationalen Regierung geschaffen wurde, um auch nach dem Transfer der Bildungsinstitutionen an die Provinzregierungen die LehrerInnengehälter zu garantieren. Über den FONID wird eine Extrazahlung an die DozentInnen pro Posten (jedoch max. zwei Extrazahlungen) finanziert. Zu Beginn legte das Gesetz die Finanzierung des Fonds durch eine Steuer auf Automotoren fest, diese Art der Finanzierung wurde jedoch bereits im Jahr nach seiner Einführung zurückgenommen, sodass der FONID seitdem aus dem Staatshaushalt finanziert wird. Ursprünglich als Ad-hoc-Antwort konzipiert,¹⁵ wurde seine Existenz in den Folgejahren immer wieder verlängert (letztmalig 2004, Gesetz Nr. 25.919). Auch blieb er nach dem LEN bestehen, das den FONID in Artikel 117c regelt.

10.2.4 *Paritaria Nacional Docente* (PND)

Einige der weitreichendsten Folgen hatte Artikel 10 des Gesetzes. Er bietet die Grundlage für die nationalen Tarifverhandlungen. Im Detail legt der Artikel fest:

[Dass] das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie gemeinsam mit dem Bundesrat für Kultur und Bildung sowie den Dozentengewerkschaften mit nationalem Vertretungsanspruch eine Rahmenvereinbarung vereinbart, die allgemeine Richtlinien beinhalten wird in Bezug auf: a) Arbeitsbedingungen, b) Schuljahr, c) Mindestlohn von Dozenten und d) Dozentenlaufbahn.

Das Gesetz legt also fest, dass das entsprechende Ministerium der nationalen Regierung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie) mit den anerkannten gewerkschaftlichen Repräsentationsorganen der Beschäftigten des Sektors die Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen, des Schuljahrs, des Mindestlohnes sowie die Gestaltung der LehrerInnenlaufbahn ausverhandelt.

Diese Fragen wurden ab 2008 in den nationalen Tarifverhandlungen den *Paritaria Nacional Docente* (PND) verhandelt. Allerdings bedurfte es, nachdem das LFE beschlossen worden war, weiterer Auseinandersetzungen, bis die Tarifverhandlungen schließlich mittels des Dekrets 457/2007 reguliert und für 2008 erstmalig einberufen wurden. Im Dekret werden seine nationale Reichweite, seine Modalitäten und die berechtigten VerhandlungsteilnehmerInnen definiert. Letztere setzen sich proportional aus VertreterInnen der fünf Gewerkschaften mit nationaler Rechtspersönlichkeit (CTERA, UDA; CEA; SADOP; AMET – s. Exkurs unten), VertreterInnen des Bildungsministeriums sowie der Provinzregierungen zusammen.

Tabelle 12 zeigt die jeweiligen Verhandlungsergebnisse für die Jahre zwischen 2005 und 2015. In den PND wird der Mindestlohn für DozentInnen festgelegt, der

15 Der Gesetzestext sah ursprünglich vor, dass der Fond »mit Notfallcharakter und für den Zeitraum von fünf (5) Jahren« geschaffen wird (Art.1 Gesetz Nr. 25.053, 1998).

eine Untergrenze (*piso*) bildet, von der ausgehend im Anschluss auf Provinzebene weiterverhandelt wird. Bereits ab 2005, d.h. vor der Verabschiedung des LFE, legte die Regierung in den Jahren 2005 bis 2007 eine solche Untergrenze fest; ab 2008 wurden dann die Verhandlungen zwischen denen im Gesetz vorgesehenen Akteuren aufgenommen. Allerdings kam es nicht immer zu Ergebnissen. Artikel 7 des Dekrets 457/2007 legt fest, dass die Partner in »gutem Glauben« verhandeln müssen und, nachdem 2012 und 2013 keine Verhandlungsabschlüsse erzielt werden konnten, schloss die Regierung die Verhandlungen per Resolution.

Tabelle 12 (Teil 1): Verhandlungsergebnisse nationale Tarifverhandlungen (Paritaria Nacional Docente – PND), 2005-2015

Jahr	Verhandlungsergebnis	Datum	Abschlussmodalität
2005	ARG\$ 700 (inkl. FONID)		von Regierung festgelegte Untergrenze
2006	ARG\$ 840 (inkl. FONID)		von Regierung festgelegte Untergrenze
2007	ARG\$ 1.040		von Regierung festgelegte Untergrenze
2008	ARG\$ 1.290 (ab 01.03.2008)	22.02.2008	Übereinkommen
2009	- ARG\$ 1.490 (ab 01.03.2009); - 3 Extraquoten FONID zu ARG\$ 110 (in 6 Quoten ab Juli); - Fortsetzung <i>Regimen Previsional Especial Para La Movilidad Docente</i>	23.02.2009	Übereinkommen
2010	- ARG\$ 1.740 (ab 01.03.2010); - ARG\$ 1.840 (ab 01.07.2010); - Erhöhung FONID von ARG\$ 110 auf ARG\$ 165 pro Lehrauftrag (ab 01.01.2010)	17.02.2010	Übereinkommen
2011	- ARG\$ 2.250 (ab 01.03.2011); - Erhöhung FONID ARG\$ 50 und Einmalzahlung FONID ARG\$ 240 (in sechs Quoten); - <i>Plan de Vivienda Docente</i> (Eigenheimprogramm für DozentInnen); - Min. drei Versammlungen zwischen Regierung und Interessensvertretungen hinsichtlich der Arbeitskonditionen	22.02.2011	Übereinkommen

Tabelle 12 (Teil 2): Verhandlungsergebnisse nationale Tarifverhandlungen (Paritaria Nacional Docente – PND), 2005-2015

Jahr	Verhandlungsergebnis	Datum	Abschlussmodalität
2012	ARG\$ 2.800 (ab 01.03.2012, inkl. FONID)	05.03.2012	Verhandlungen scheitern – per Resolution des Bildungsministeriums (229/2012) festgelegt
2013	- ARG\$ 3.248 (ab 01.03.2013); - ARG\$ 3.332 (ab 01.09.2013); - ARG\$ 3.416 (ab 01.12.2013); - FONID bleibt bei ARG\$ 255	15.02.2013	Verhandlungen scheitern – per Resolution festgelegt (Expedient Nr. 1243441/07 des Arbeitsministeriums) vgl. CGECSE (2014)
2014	- ARG\$ 4.000 (ab 01.03.2014); - ARG\$ 4.400 (ab 01.08.2014); - FONID bleibt bei ARG\$ 255	31.03.2014	Übereinkommen
2015	- ARG\$ 5.400 (ab 01.03.2015); - ARG\$ 5600 (ab 01.08.2015); - Erhöhung des FONID auf ARG\$ 510; - Beitrag für didaktisches Material, wenn Lohn unter ARG\$ 5.400 liegt	27.02.2015	Übereinkommen

Quelle: InfoLEG, Ministerio de Educación, CGECSE-informes, eigene Darstellung

Dies ist wenig verwunderlich, handelt es sich hierbei doch um jene Jahre, in denen sich die wirtschaftliche Krise in Argentinien deutlich bemerkbar machte. Lag das Wirtschaftswachstum 2011 bei 6,0 % (INDEC-alt sogar 8,4 %), stellen 2012 und 2013 die Jahre mit dem niedrigsten BIP-Zuwachs während des gesamten Kirchnerismus dar. 2012 schrumpfte die Wirtschaft um – 1,0 %, und 2013 lag das Wachstum bei nur 2,4 % (s. Abbildung 1, Kapitel 7). Laut dem *Observatorio del Derecho Social* (2014) der CTA sind diese Jahre, in denen die Regierung die Verhandlungen einseitig beschloss, auch jene, in denen der Reallohn im Bildungssektor fiel (2012: –3,8 %; 2013: –6,6 %).

Die hegemoniepolitische Bedeutung der PND ist nicht zu unterschätzen. Aus Sicht der Lohnabhängigen des Sektors stellen sie die bedeutendste Errungenschaft der Jahre unter dem Kirchnerismus dar, wie sich in den Interviews zeigt:

Also, die Sache mit den Tarifverhandlungen war für uns ein gigantischer Erfolg, dieses »Gut, die kommen mit einer Erhöhung«. Ja, die Inflation ist ein Frust, aber mein Lohn läuft mit [...]. D.h., die Diskussion veränderte sich von »Gibt es eine Gehaltserhöhung oder nicht?« zu »Wie hoch ist die Erhöhung?« Und das ist eine gigantische Veränderung.¹⁶

16 Interview Luciana, 06.06.2016.

Wie Luciana berichtet, transformierte sich die Lohnfrage aus Sicht der DozentInnen von der Hoffnung auf eine Erhöhung in eine Diskussion über die Höhe. Der Umstand allein, dass es eine jährliche Lohnerhöhung geben werde, stand von nun an nicht mehr zur Diskussion, sondern war selbstverständlich: »Wir konnten die Höhen diskutieren, aber niemals stand die jährliche Erhöhung zur Diskussion.«¹⁷ Die Erhöhungen machten sich für die Beschäftigten auch auf Ebene des Alltags – vor allem hinsichtlich ihrer Konsummöglichkeiten – bemerkbar.

Du verlierst keine Kaufkraft, ganz konkret, du verlierst sie nicht. Wenn die Erhöhung kam [...], das hast du gesehen und genossen, wenn die Erhöhung ab März kam. Ausgezahlt wurde im April. Das war schön, »Schau jetzt kann ich ...«¹⁸

Und auch Carolina resümiert ganz allgemein hinsichtlich der PND und deren Auswirkungen auf den Alltag der Lehrkräfte sowie der Entwicklungen des Sektors während des Kirchnerismus:

Ich glaube, die größte Auswirkung gab es bei den Löhnen. Der Kirchnerismus hat darauf gesetzt, dass wir jedes Jahr, es gab viele Jahre, in denen wir eine Erhöhung von 24-26 % in den nationalen Tarifverhandlungen hatten und in unserer Jurisdiktion hatten wir 30 %. [...] Also die Arbeiter haben eine zentrale Rolle gespielt, weil sie mit ihren Löhnen konsumieren konnten, sie konnten sich ein Auto kaufen, in Urlaub fahren – nicht bloß an die Küste, sondern andere Orte kennenlernen, in ein anderes Land auf Urlaub fahren, ein Apartment kaufen, ein Haus. Jeder Arbeiter, inklusive der Arbeiter im Bildungsbereich, inklusive jener, die, sagen wir mal, in einer bescheideneren wirtschaftlichen Situation sind, jeder hat seine Situation verbessert in diesen zwölf Jahren.¹⁹

Wie im Gesetz festgelegt, werden in den PND allerdings nicht nur Lohnfragen, sondern auch Arbeitsbedingungen und Aspekte der Laufbahn als DozentIn verhandelt. Diese neuen Regulierungen wurden ebenfalls als überaus positiv von den DozentInnen wahrgenommen, wie Carlos berichtet:

Ich meine bei den Tarifverhandlungen geht es nicht nur ums Geld, sondern auch um die Arbeitsbedingungen [...]. Du bekommst all diese Stunden zugeteilt und sagst dir »Du wirst in dieser Schule da sein«. Das sind Arbeitsbedingungen, die in den Tarifverhandlungen ausverhandelt werden. Das ist auch sehr wertvoll. Themen wie Arbeitssicherheit, die Frage der Kindergärtnerinnen, Fragen des Baus von Schulen, die sanitären Einrichtungen, die Treppen, Aufzüge. In den Tarifverhandlungen diskutiert man alles, nicht nur das Geld. Deshalb denke ich, dass das

17 Interview Luciana, 06.06.2016.

18 Interview Luciana, 06.06.2016.

19 Interview Carolina, 13.05.2016.

irgendwie leiwand (*piola*) ist, und es sind nationale Tarifverhandlungen. Das ist auch wichtig, dass sie das ganze Land angleichen.²⁰

Vorstöße in Bezug auf Fragen der Arbeitsbedingungen, Weiterbildung usw. wurden vor allem, nachdem das Prozedere der PND eingespielt war, speziell aber im Jahr 2011 gemacht, wie sich in den Verhandlungsergebnissen zeigt (s. Tabelle 12). Die wirtschaftliche und politische Situation in den Folgejahren scheint aber weitergehenden Schritten in diese Richtung im Wege gestanden zu haben. Noch einmal sei in Erinnerung gerufen, dass 2012 und 2013 die Verhandlungen per Dekret beendet wurden, weil keine Einigung erzielt werden konnte. Die Logik aus Sicht der Gewerkschaften beschreibt etwa die Generalsekretärin der AMET:

Wenn wir uns dann auf ein Lohnminimum geeinigt hatten, war die Herausforderung, über dieses noch hinaus zu gehen. Und dabei ging es darum zu schauen, ob wir nicht nur den Lohn aller in den Tarifverhandlungen zum Thema machen können, sondern auch die Verpflichtung der Staaten aus- und fortzubilden.²¹

Gleichwohl berichtet sie, dass sich die Lohnfrage als Kern der PND etabliert hat, auch wenn die Gewerkschaften teilweise gerne weitergehende Fragen verhandelt hätten:

Die Tarifverhandlungen loszulösen von der Lohnthematik allein, ist eine wahre Herausforderung. Und um ehrlich zu sein, werden wir ziemlich arbeiten müssen, es muss uns mehr als eine Idee in den Sinn kommen, die Neuronen müssen Synapsen bilden, sonst werden wir diesbezüglich nicht vorankommen.²²

Wie wirkten sich die Tarifverhandlungen auf nationaler Ebene tatsächlich auf das Lohnniveau des Sektors aus? Dabei ist vorrauszuschicken, dass das Lohnsystem in den argentinischen Bildungseinrichtungen überaus komplex ist und zudem je nach Provinz variiert. Es kennt unterschiedliche Anstellungshierarchien, aber auch verschiedene Entlohnungsformen (Anstellung oder Stunden) je nach Bildungsstufe. Zudem hängt der Lohn vom Dienstalter ab, das wiederum je nach Provinz unterschiedlich geregelt ist. Ein allumfassender Vergleich ist somit schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Um trotzdem Lohnentwicklung und grundsätzliche Tendenzen ermitteln zu können, zieht die offizielle Stelle des Bildungsministeriums (*Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo* – CGECSE) die Kategorie *maestros de grados* mit einem Dienstalter von zehn Jahren heran, die sie als die repräsentativste Kategorie ansieht (CGECSE 2014: 3).

20 Interview Carlos, 10.05.2016.

21 Interview Sara Garcia, 12.05.2016.

22 Interview Sara Garcia, 12.05.2016.

Tabelle 13: Nominallohnentwicklung *mastro de grado* mit zehn Dienstjahren (in ARG\$), 2003-2015

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nominallohn Santa Cruz	1.013	1.363	1.463	1.946	3.274	4.345	4.400
Durchschn. Nominallohn*	664	839	1.048	1.268	1.652	2.129	2.445
Nominallohn Santiago del Estero	752	877	965	1.202	1.429	1.584	1.939
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Durchschn. jährliche Wachstumsrate
	5.193	6.540	6.540	8.919	13.814	17.802	24,7 %
	2.946	3.815	4.623	5.875	7.908	10.572	23,7 %
	2.459	2.908	3.674	4.150	5.053	6.569	18,1 %

Quelle: CGECSE-informes, eigene Darstellung, * Alle Provinzen und Autonome Stadt Buenos Aires

Tabelle 13 zeigt beispielhaft die extremen Lohnunterschiede zwischen den argentinischen Provinzen. Santa Cruz steht dabei für die Spitzengruppe, während Santiago del Estero jene Provinzen repräsentiert, die sich am unteren Ende der Lohnskala befinden. Alle Provinzen konnten während der betrachteten Jahre indes zwischen 18,1 % (Santiago del Estero) und 25,9 % (Misiones) an Nominallohnzuwachs verzeichnen. Vergleicht man die Zuwächse mit den Inflationsraten der entsprechenden Jahre (Kapitel 7) lässt sich feststellen, dass die Lohnzuwächse diese in den meisten Jahren übersteigen und somit für den gesamten Zeitraum zwischen 2003 und 2015 eine Steigerung bei den Löhnen der Lehrkräfte stattgefunden hat.

Exkurs: Die Fünf Gewerkschaften in der PND

Der Bildungssektor ist wie große Teile der argentinischen Gewerkschaftslandschaft durch eine starke Fragmentierung gekennzeichnet. Neben den zahlreichen Organisationen überlagern sich darüber hinaus unterschiedliche räumliche, d.h. nationale und provinzielle Logiken, sowie politische und innergewerkschaftliche Dynamiken, die häufig in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (Perazza/Legarralde 2007b). Dies hat einerseits historische Gründe, ist andererseits aber auch Folge der beschrie-

benen neoliberalen Umstrukturierungen, die wichtige Kompetenzen im Bildungsbe-
reich auf die Ebene der Provinzen verschoben haben.

Grundsätzlich sieht das argentinische Gewerkschaftsrecht keine Einschränkung bei der Bildung von Gewerkschaften vor, allerdings erteilt es derjenigen Gewerkschaft das Verhandlungsrecht, welche in ihrer Branche und Jurisdiktion die meisten Mitglieder repräsentiert. Das Gesetz, welches die gewerkschaftliche Organisation regelt (23.551), sieht in Artikel 11 drei Ebenen der gewerkschaftlichen Organisation vor: Gewerkschaften und Unionen (*sindicatos, uniones*) ersten Grades, in denen sich die einzelnen Mitglieder organisieren; Föderationen (*federaciones*) zweiten Grades, die wiederum Assoziationen ersten Grades gruppieren; und schließlich einen dritten Grad, Verbände (*confederaciones*), d.h. Gewerkschaftsverbände oder Branchendachverbände.²³

Organisationen aller drei Grade finden sich im Bildungssektor. Hinzu kommt, dass auf Provinzebene Gewerkschaften unterschiedlichen Grades in konkreten Lohnverhandlungen gemeinsame *mesas* (Verhandlungstische) oder *frentes* (Fronten) bilden – wie etwa im Falle der Provinz Buenos Aires die *Frente Gremial Docente Bonaerense* (FGDB). Auf nationaler Ebene erkennt das Bildungsministerium fünf gewerkschaftliche Organisationen unterschiedlichen Grades als Verhandlungspartner an, die gemeinsam die gewerkschaftliche Interessensvertretung in den *Paritaria Nacional Docente* (PND) übernehmen. Dies sind die *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA), die *Confederación de Educadores Argentinos* (CEA), die *Sindicato Argentino de Docentes Privados* (SADOP), die *Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica* (AMET) und die *Unión Docentes Argentinos* (UDA). SADOP und UDA sind Organisationen ersten Grades, AMET und CTERA²⁴ Organisationen zweiten Grades, während die CEA ein Verband, d.h. eine Organisation dritten Grades, ist, wobei sie seit 2011 Teil des Gewerkschaftsdachverbands CGT ist.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)

Die CTERA hat ihre Vorläufer in den Organisationen *Acuerdo de Nucleamiento Docente* (AND) und der *Central Unificadora de Trabajadores de la Educación* (CUTE), welche sich 1973 zur CTERA zusammenschlossen (Robles 2010: 33). Sie versammelt Organisationen in allen Provinzen Argentiniens und der Stadt Buenos Aires. Kohäsion auf nationaler Ebene verschafft ihr dabei vor allem ihr politisches Agieren (Perazza/Legaralde 2007a: 19). Sie ist eine Organisation zweiten Grades, auf dritter Ebene gehört sie der *CTA de los Trabajadores* an und ist auf internationalem Terrain Teil der *Confederación de Educadores Americanos* (CEA) und der *Internacional de la Educación* (IE) (Suárez 2005: 23). Seit einigen Jahren ist sie aus mehreren Gründen nicht nur die größte, sondern auch die wichtigste Gewerkschaft auf nationaler Ebene. Zum einen repräsentiert sie mit 286.365 (2007) Mitgliedern ein Drittel aller Lehrkräfte und damit gut 63 % aller Gewerkschaftsmitglieder des Bildungssektors.²⁵ Sie ist somit die deutlich größte Orga-

nisation auf nationaler Ebene und repräsentiert schwerpunktmäßig DozentInnen der Primar- und Sekundarschulen. Hinzu kommt, dass sie auf Provinzebene in ihren Reihen u.a. die *Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires* (SUTEBA) versammelt, die allein in der Provinz Buenos Aires 113.689 Mitglieder zählt (Eigendarstellung HP-SUTEBA 2017) und mit ihrem Generalsekretär Roberto Baradel medial stark präsent ist. Darüber hinaus speist sich ihre Bedeutung aus ihrer Rolle auf politischer Ebene. Der aktuelle Generalsekretär der *CTA de los Trabajadores* Hugo Rubén Yasky kommt aus der CTERA und ist gleichzeitig Präsident der Internationalen der Bildung (*Internacional de la Educación*) für die Region Lateinamerika. Die CTA ist neben der gewerkschaftlichen Interessensvertretung auch ein wichtiger (partei-)politischer Akteur auf nationaler Ebene. Zudem hat die CTERA historisch eine entscheidende Rolle bei der Organisierung des Bildungssektors und dem Widerstand gegen die neoliberalen Reformen der 1990er Jahre gespielt. Nicht einverstanden mit der Unterstützung der Politik Menems durch die CGT, war die CTERA aus dem Dachverband ausgetreten und bildete gemeinsam mit der Gewerkschaft der Staatsangestellten ATE (*Asociación Trabajadores del Estado*) die zentrale Kraft bei der Gründung des alternativen Dachverbandes CTA im Jahr 1991. Diese Geschichte des Widerstands prägt die CTERA-Identität bis heute (Perazza/Legarralde 2007a).

Confederación de Educadores Argentinos (CEA)

Die CEA ist die einzige Organisation dritten Grades unter den fünf VerhandlungspartnerInnen bei den PND. Sie wurde 1990 von der *Federación de Educadores Bonaerenses* (FEB), dem *Sindicato de Educadores de Buenos Aires* (SEDEBA) und der *Unión Argentina de Maestros y Profesores* (CAMyP) gegründet, blieb aber bis 2004 inaktiv (Robles 2010: 33). Sie versammelt Gewerkschaften aus zehn Provinzen. Bis 2012 waren unter ihrem Dach an die 100.000 Mitglieder organisiert, allerdings entschied sich die CEA im Jahre 2011 dazu, der CGT beizutreten, was dazu führte, dass sowohl die FEB als auch die CAMyP die CEA verließen. Da allein die FEB in ihren Reihen 58.000 Mitglieder versammelt (Eigendarstellung HP-FEB Stand 2017), verringerte sich die Mitgliederzahl der CEA beträchtlich. Auf internationaler Ebene ist sie ebenfalls Teil der *Internacional de Educación*.

Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP)

Wie aus ihrem Namen bereits hervorgeht, versammelt die SADOP LehrerInnen und DozentInnen aus privaten Bildungseinrichtungen. Sie ist eine Organisation ersten Grades und hat ihre Ursprünge im Jahr 1947 und in der Gründung der *Sindicato Argentino de Docentes Particulares*. Nachdem sie von der letzten Militärdiktatur interveniert wurde, gelang 1989 die Rückgewinnung durch die DozentInnen. Unter dem Neoliberalismus der 1990er Jahre föderalisierte sie sich und gründete Niederlassungen in den

Jurisdiktionen, sodass sie heute in allen Provinzen sowie der CABA vertreten ist. Die SADOP ist Teil der CGT und hat 25.383 Mitglieder (2007).

Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET)

Die AMET hat ihre Vorläuferin in der *Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica* (FAPET), die im Jahr 1946 gegründet worden war und die sich 1954 als *Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica* (AMEP) reorganisierte, um schließlich 1973 zur AMET zu werden (Eigendarstellung HP-AMETregion1). Sie versammelt Lehrkräfte aus technischen Schulen, sowohl aus dem öffentlichen als auch dem privaten Sektor, und kommt auf eine Mitgliederzahl von 12.385 (2006).

Unión Docentes Argentinos (UDA)

Die UDA gründete sich im Jahr 1954. Sie ist eine Organisation ersten Grades, die in achtzehn Provinzen vertreten ist und 52.410 (2007) Mitglieder zählt. Auf Föderationsebene ist sie Teil der *Federación de Trabajadores de la Educación* (FETE), auf der Ebene der Dachverbände Teil der CGT, wobei ihr Generalsekretär Sergio Romero innerhalb der CGT Sekretär für Bildungspolitik ist (Eigendarstellung HP-UDA).

10.2.5 Ley de Educación Nacional (LEN)

Das *Ley de Educación Nacional* (26.206) (LEN) (Nationale Bildungsgesetz) wurde am 27. Dezember 2006 verabschiedet und ist zusammen mit dem LFE das zweite Kerngesetz des Kirchnerismus im Bildungsbereich. Es steht dabei am Ende eines 2004

-
- 23 In der konkreten Realität decken sich diese klaren Abgrenzungen nur bedingt mit den existierenden Organisationen. Obwohl die CTA als nationaler Dachverband agiert, gruppiert sie auch Einzelmitglieder. Grund hierfür ist ihre Gründungsgeschichte während der 1990er Jahre. Zentrales Gründungsmotiv war der Widerstand gegen die neoliberalen Politiken der Regierung Menems und die Unzufriedenheit darüber, dass diese von Teilen des gewerkschaftlichen Dachverbandes, der CGT, mitgetragen wurde.
- 24 Der Name CTERA ist insofern irreführend, als er den Begriff *confederación* (Verband) beinhaltet und somit nahelegt, dass es sich um eine Organisation dritten Grades handle. Der Name hat historische Gründe. Bei der Gründung 1973 entschied man sich bewusst für den Begriff der *confederación*. Sowohl die Möglichkeit einer Föderation als auch eines Verbandes im Sinne der *confederación* stand damals zur Debatte, allerdings konnte sich der Flügel durchsetzen, der die Differenz zur ArbeiterInnenbewegung markieren wollte. Durch den Namen und den dadurch reklamierten Status als Organisation dritten Grades erhoffte jener Flügel, die Inkorporierung in die CGT möglichst lange aufschieben zu können (Vázquez/Balduzzi 2000: 109f.). Auf der Ebene drei gehört sie trotz des Namens der *CTA de los Trabajadores* an. Bei deren Gründung in den 1990er Jahren war die CTERA gemeinsam mit der *Asociación Trabajadores del Estado* (ATE) die zentrale Triebkraft.
- 25 Diese und die nachfolgenden Zahlen sind entnommen aus Donaire 2009: 141-143.

von der Nationalregierung via Gesetzgebung eingeleiteten Transformationsprozesses. Nach den oben beschriebenen schrittweisen Veränderungen setzte das LEN schließlich das *Ley Federal de Educación* von 1993 außer Kraft (Art. 132), inkorporierte zeitgleich das LETP (Art. 38) und LFE (Art. 9), bestätigte aber auch das noch unter Menem erlassene *Ley de Educación Superior* (24.521) (Art. 35).

Dabei gingen dem eigentlichen Gesetzesbeschluss verschiedene Konsultationsverfahren, öffentliche Debatten und Umfragen voraus. Im April 2006 war vom damaligen Bildungsminister Daniel Filmus (2003–2007) ein Grundlagendokument veröffentlicht worden, welches als Basis der öffentlichen Diskussion diente (vgl. Presidencia de la Nación Argentina 2006). Darin werden die Lehrkräfte als der »Schlüsselakteur« im Rahmen einer notwendigen Bildungstransformation bezeichnet. Ab Mai wurde dann der Diskussionsprozess eingeleitet, der andauerte, bis am Ende des Jahres das Gesetz schließlich verabschiedet wurde.

Den 145 Artikel umfassenden Gesetzestext durchzieht dabei eine starke ideologische Programmatik. Zusammen mit dem vorausgegangenen Diskussions- und Konsultationsprozess stützt das die These von De Senén González (2008), dass das Bildungssystem während des Kirchnerismus wieder als eine politische statt einer administrativen Angelegenheit, wie es in den Jahren zuvor der Fall gewesen war, thematisiert wurde. Die ideologisch-programmatische Dimension des Gesetzes wird etwa in Artikel 92 deutlich, in dem die Ausbildungspolitik in eine latein-amerikanische Perspektive eingebunden (Art. 92a) und das Anliegen, die Malvinas vom Vereinigten Königreich zurückzuerlangen (Art. 94b), zum curricularen Inhalt gemacht wird.

Neben dieser Programmatik sieht das Gesetz vor allem auch strukturelle Veränderungen im Bildungssystem vor. Diesbezüglich sind folgende Inhalte herauszustreichen: Das Gesetz regelt die Struktur des Bildungssystems neu, indem es vier Bildungsstufen (*inicial, primario, secundario, superior*) (Anfangs-, Primar- und Sekundarstufe sowie Hochschule) (Art. 16) in acht möglichen Modalitäten (beispielsweise technische Bildung, künstlerische Bildung) festlegt (Art. 17)²⁶, wodurch sich die Schulpflicht von zehn auf dreizehn Jahren erhöht. Die dahinterstehende Intention war es, »eine einheitliche Struktur im ganzen Land, die seine [des Bildungssystems, Einf. T. B.] Ordnung und Kohäsion garantiert« (Art. 15) zu schaffen. Gleichwohl ist festzuhalten, dass das Gesetz hier inkohärent ist, da es an einer späteren Stelle im Text (Art. 134) den Provinzen verschiedene Modelle zur Auswahl stellt. Dies ist Ausdruck einer grundsätzlichen Spannung, die dem Gesetz innewohnt. Das LEN hebt zwar das *Ley Federal de Educación* auf, bestätigt aber die Provinzen als

26 Die acht vom Gesetz vorgesehenen Modalitäten sind: technisch-professionelle Bildung, künstlerische Bildung, Bildung für Personen mit besonderen Bedürfnissen, lebenslanges Lernen für Jugendliche und Erwachsene, Agrarschulen, bilinguale Bildung, Bildung im Kontext von Freiheitsentzug, Heim- und Krankenhausunterricht.

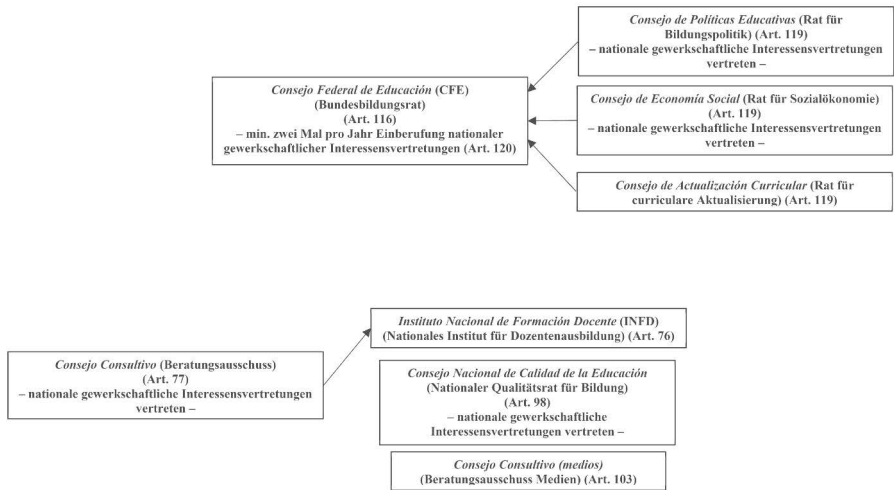
die für die Bildungspolitik zuständige Ebene. Das ist aufgrund der föderalen Verfassung Argentiniens zunächst nicht unbedingt verwunderlich, jedoch steht damit der hinter dem LEN stehende Versuch der nationalen Regierung, sich im Bildungsbereich wieder als Akteur zu etablieren und dort Vereinheitlichung zu schaffen, in einem Spannungsverhältnis mit den fortbestehenden gesetzlichen Zuständigkeiten, insofern, dass das Gesetz keinen Rücktransfer der unter der Diktatur und der Regierung Menems den Provinzen überstellten Bildungseinrichtungen vorsieht.

Aus Sicht der Lehrkräfte sind jene Maßnahmen zentral, die in Teil IV des Gesetzes (Rechte, Pflichten und Ausbildung des Lehrpersonals) festgelegt sind und die Arbeitsverhältnisse betreffen. Hier regelt das Gesetz die Grundausbildung der Lehrkräfte, deren Weiterbildung und Laufbahn. Lediglich eine Interviewte stand der auf vier Jahre verlängerten Grundausbildung (Art. 75) skeptisch gegenüber, weil sie befürchtete, dass die DozentInnenlaufbahn somit noch unattraktiver werden könne. Darüber hinaus werden vonseiten der Interviewten die neuen Weiterbildungsmöglichkeiten – neben den Lohnsteigerungen mittels der PND – fast immer als die wichtigste Verbesserung während des Kirchnerismus angeführt.

Mit der Zielsetzung, die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals zu verbessern, beschließt das Gesetz die Gründung eines Instituts (*Instituto Nacional de Formación Docente*) (Art. 76), welchem die Planung, Ausführung und Evaluierung in diesem Bereich obliegt. Nosiglia (2007: 116f.) sieht hierin einen der innovativen Aspekte des LEN. Der Gründung waren seit 2004 Aushandlungsprozesse vorausgegangen. Der Vorläufer des Instituts findet sich in der *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua* (Bundeskommision für die Aus- und Weiterbildung von Dozenten), welche 2005 gegründet wurde (Res. 241/05, C.F.C.Y.E.) und unter dem Vorsitz des späteren Bildungsministers (2007–2009) Juan Carlos Tedesco Richtlinien der DozentInnenbildung erarbeitete (Nosiglia 2007: 117).

Der vorherige Absatz leitet zur institutionellen Dimension des LEN über. Mit dem LEN werden zahlreiche institutionelle Räume im Bildungsbereich konstituiert, die (Weiter-)Bildung, Evaluierung und Koordination des Sektors steuern sollen. Nicht nur in materieller Hinsicht, sondern auch auf dieser institutionellen Ebene, so mein Argument, treten Mechanismen der hegemonialen Einbindung der DozentInnen in das kirchneristische Projekt zutage. Die nachfolgenden Institutionen werden allesamt durch das LEN (neu-)konstituiert (s. Abbildung 7): Das bereits erwähnte *Instituto Nacional de Formación Docentes* (INFD) entsteht durch Artikel 76; Artikel 98 schafft den *Consejo Nacional de Calidad de la Educación*; mit Artikel 116 wird der *Consejo Federal de Educación* (CFE) eingesetzt, der den seit 1979 etablierten *Consejo Federal de Cultura y Educación* (C.F.C.Y.E.) ersetzt (Art. 133); für den CFE wiederum sieht Artikel 119 die Einrichtung von drei *Consejos Consultativos* vor (*Consejo de Políticas Educativas*, *Consejo Económico Social*, *Consejo de Actualización Curricular*); und Artikel 103 etabliert ein weiteres Gremium, welches Verbindlichkeiten und Verantwortung der Massenmedien bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen befördern soll.

Abbildung 7: Im Nationalen Bildungsgesetz (26.2006) vorgesehene Institutionen und Gremien



Quelle: Ley de Educación Nacional (26.2006), eigene Darstellung

Analysiert man dieses per Gesetz etablierte Institutionengefüge im Detail, wird deutlich, dass die nationalen gewerkschaftlichen Interessensvertretungen der Lehrkräfte in allen Institutionen mit Ausnahme des Medienrates direkt oder indirekt vertreten sind. Im CFE – dem zentralen Organismus in den Verhandlungen zwischen nationaler Regierung und Provinzregierungen (ihm sitzt per Gesetz der/die amtierende BildungsministerIn vor) – sind sie über den *Consejo de Políticas Educativas* und *Economico Social* vertreten. Zudem legt der Artikel 120 fest, dass der CFE mindestens zweimal im Jahr die als nationale gewerkschaftliche Rechtspersonlichkeiten (*personería gremial nacional*) anerkannten Interessensvertretungen einladen muss, um seine Politik abzustimmen. Im neugegründeten INFED sind die nationalen Gewerkschaften über den Beratungsausschuss repräsentiert, der mit Artikel 77 etabliert wird. Direkt vertreten sind die Gewerkschaften per Gesetz im *Consejo Nacional de Calidad de la Educación* (Art. 98).

Hinsichtlich der eingangs erwähnten ideologisch-programmatischen Dimension des Gesetzes benennen die Lehrkräfte in den Interviews einige Aspekte, die sie ebenfalls als wichtig erachten, allerdings variieren die Einschätzungen hier stark. Einer der Interviewten betrachtet etwa die Inkorporierung von indigenen Sprachen (Art. 52-54) als positiven Aspekt des Gesetzes. Tatsächlich handelt es sich hierbei um einen Punkt, der erst gegen Ende der Redaktion des Gesetzestextes hinzugefügt wurde (Nosiglia 2007: 120). Ein Interviewter erklärt:

Die Möglichkeit, dass die Kinder in den Provinzen ihre Muttersprache sprechen. Das ist sehr wichtig, Mapuche, Guaraní, es hat angefangen, dass es jetzt bilinguale Lehrer gibt [...]. In manchen Fällen Spanisch zu lehren, wie man es immer gemacht hat, war furchtbar gewalttätig, die Muttersprache gilt es zu respektieren. Das war sehr wichtig.²⁷

Einstimmig geteilt hingegen wird die Wertschätzung für die Bedeutung, die im Gesetz der Bildung im Bereich (neuer) Technologien beigemessen wird. Dieser Bereich wird häufig im Kontext der sozialpädagogischen Politiken (*políticas socio-educativas*) und den entsprechenden Programmen thematisiert. Technologische Bildung und sozialpädagogische Politiken sind im Gesetz zunächst nicht genauer spezifiziert, allerdings wird Technologie und Medien als Bestandteile heutiger Bildung eine wichtige Rolle zugestanden. Die Artikel 100 bis 103 schafften sogar eine staatliche Website zum Zwecke digitaler Erziehung (*educ.ar*) und einen Bildungskanal im Fernsehen (*Encuentro*). Diese sozialpädagogischen Politiken werden von den InterviewpartnerInnen einstimmig als äußerst positiv wahrgenommen. Zwei Programme stechen hier hervor: der *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (FinES) (Programm zum Abschluss der Primar- und Sekundarbildung) und dessen Weiterführung als FinES2 sowie das Programm *Conectar Igualdad.com.ar* (etwa: Gleichheit verbinden).

Dieses Programm wird immer wieder als eine der wichtigsten Politiken des Kirchnerismus genannt und spielte auch in der breiten Öffentlichkeit eine gewichtige Rolle. Mittels des Dekrets 459/2010 erlassen, postuliert das Programm explizit noch einmal die Linie des LEN (Art. 88), indem es als eines der Ziele des nationalen Bildungssystems »die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen zur Beherrschung der durch die Informations- und Kommunikationstechnologien produzierten neuen Sprachen/Ausdrucksformen« ausgibt. In Artikel 1 des Dekrets wird als Ziel festgelegt, dass allen SchülerInnen und LehrerInnen der öffentlichen Sekundarschulen, Sonderschulen und des INFD ein Computer sowie Schulungen und Infrastruktur an den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden sollen. Das Programm wurde unter der Leitung der *Administración Nacional de la Seguridad Social* (ANSES) (Nationale Verwaltung der Sozialversicherung) etabliert und von einem Budget bestritten, das laut Gesetz aus dem nationalen Staatshaushalt finanziert werden sollte (Art. 9). Laut Eigendarstellung wurden im Kontext des Programms bis 2014 4.277.612 Netbooks verteilt.²⁸ Das Programm schreibt sich damit in das Narrativ über die zentrale Bedeutung neuer Technologien in der Bildung ein und perpetuiert das Imaginarium einer Veränderung der Wirtschaftsstruktur durch neue Technologien und Modernisierung.

27 Interview Carlos, 10.05.2016.

28 <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/acciones/>[27.11.2017].

Ein weiteres wichtiges sozialpädagogisches Programm, das häufig Erwähnung in den Interviews findet, ist das FinES. An ihm und dem FinES2 lassen sich exemplarisch einige Punkte der kirchneristischen Politik im Bildungsbereich verdeutlichen. Das LEN selbst hebt explizit die Bedeutung von Bildungs- und Sozialprogrammen für Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht zur Schule gegangen sind oder diese abgebrochen haben, hervor (Kap. IX). Ein Beispiel für ein solches Programm ist das FinES, welches 2008 implementiert wurde (Res. 66/08 CFE) und zwei Etappen vorsah. Dieser Route folgend, wurde es ab 2010 als FinES2 verlängert und auch auf die Ebene der Provinzen ausgeweitet. Die definierte Zielsetzung der ersten Etappe des FinES war es, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, ihren Sekundarschulabschluss nachzuholen, zunächst unter der Voraussetzung, dass sie lediglich Fächer des letzten Schuljahres nicht abgeschlossen hatten. In der zweiten Etappe wurde diese Möglichkeit dann auf die gesamte Periode der Sekundarschule ausgeweitet. Die InterviewpartnerInnen stimmen darin überein, dass die sozialpädagogischen Programme ein positiver Aspekt der kirchneristischen Bildungspolitik waren und die Inklusion in das Bildungssystem vorangetrieben haben:

Aber was sich mit dem *Ley Nacional* verändert hat, ist die Frage der Teilnahme, der Integration. Dass alle in die Schulräume zurückkehren – mit den ganzen neuen, ebenjenen Inklusions-Programmen, weil diese ermöglichen, dass ein Erwachsener zurückkehrt, dass die Kids (*pibes*) eines bestimmten Alters inkludiert werden. Anders gesagt, man hat bildungspolitische Designs für die unterschiedlichen Nachfragen, die es gab, entworfen, das ist das Gute.²⁹

Gleichwohl zeigen sich am Beispiel des FinES die Widersprüchlichkeiten und die Folgen der Intervention durch die nationale Regierung. Im Falle des FinES führte diese etwa zur Prekarisierung der Lehrkräfte und klientelistischen Parallelstrukturen. Luciana, selbst im Programm – von dessen Beginn an bis 2013 – tätig, berichtet in einem vertiefenden Interview zur Thematik Folgendes:

Zu Beginn war das Programm FinES etwas geradezu Revolutionäres, es war eine unglaubliche Sache. Ich beginne 2009 in dem Vorgängerprojekt zu arbeiten, in José C. Paz, was ähnlich der Arbeitskooperativen des *Ministerio de Desarrollo Social* (Sozialministeriums) war, in dem wir während der Arbeitszeit Einführungen in Arbeitsrecht gaben. [...] Das war revolutionär. Ich erzähl dir, was deine Rechte sind, damit du da rausgehst und deine Rechte kennst. Was ein Problem war, dass wir den politischen *puntero* in der Tür vom Klassenzimmer stehen hatten und wir nicht viel sagen konnten. Aber egal. In diesem Kontext haben wir mit dem FinES-Programm begonnen. Wie genau? Während der Arbeitszeiten der Mitglieder der

29 Interview Carlos, 10.05.2016.

Kooperativen haben wir ihnen erlaubt zu studieren. Und das ist supergut, weil jeder es vorziehen würde zu studieren, statt zu arbeiten.³⁰

Das Einrichten des FinES in Bildungsträgern wie Arbeitskooperativen wurde möglich, weil das LEN auch »Gesellschaften, Kooperativen, soziale Organisationen, Gewerkschaften, Assoziationen, Stiftungen und Unternehmen mit Rechtspersönlichkeit und natürlichen Personen« (Art. 63) neben tradierten Akteuren wie der Kirche als mögliche private Bildungsträger anerkennt. Während einige erste Vorstudien des Programms seine positiven Effekte (Anpassung der Schulstrukturen an die Bedürfnisse der AbsolventInnen) hervorheben (González 2014; Lozano/Kurlat 2014), kritisieren andere Beiträge (Martino 2015) das Programm – vor allem das FinES2 – teilweise scharf, weil es zu einem Kontroll- und Qualitätsverlust gekommen sei. Zudem wird die Ausweitung der Bildungsträger aus politischer Sicht kritisch eingeschätzt. Luciana – die das Programm im oben stehenden Zitat noch als »revolutionär« bezeichnet hat – beschreibt die Problematiken, die mit der Ausweitung der Bildungsträger einhergingen, wie folgt:

Schon 2011 oder 2012, sagen wir 2012, fangen die Gewerkschaften an, ihre FinES-Programme zu haben. Von da an gerät die ganze Situation außer Kontrolle. Gewerkschaften, soziale Bewegungen, alle haben ihre FinES-Niederlassung, die politischen Parteien, alle haben ihr Programm FinES, sodass es sich auf alle ausdehnt. Und das Ursprungsprojekt, das wirklich super war, verändert sich und endet im Chaos [...]. Ich habe die Begleitung der ersten Kohorte gemacht, 300 Schüler und von den 300 habe ich 40 für die Möglichkeit abzuschließen anerkannt. Meine Diskussion innerhalb des Programms war, dass diese ganze Inklusionshaltung sehr gut ist, aber dass das [die massenhafte Anerkennung an Titeln, Einf. T. B.] die national-populäre Bewegung schlecht aussehen lässt. Wir liefern da ein gefundenes Fressen, damit sie sagen: »Das ist fake«. Ich wollte die Dinge ordentlich machen und deshalb ... Wenn sie die Möglichkeit für die Kids zu einer freien Prüfung, ohne am Unterricht teilgenommen zu haben, gewollt hätten, aber dass sie eine solche wenigsten ablegen [Luciana impliziert hier, dass an sie herangetragen wurde, den SchülerInnen ohne jegliche Prüfung einen Abschluss zu verleihen, Erl. T. B.]. Schlussendlich war das alles ein Chaos, ich bin im Streit mit der Referentin hier vor Ort gegangen, weil die eine Vollidiotin war.³¹

Neben denen von Luciana angesprochenen klientelistischen Strukturen, kam es – bedingt durch den Aufbau paralleler Bildungsstrukturen – auch zu einer Prekarisierung des Lehrpersonals. Die materiellen Zugewinne im Sinne eines Zuverdienstes oder dem Zugang zu einem Lohn gingen auf Kosten der arbeitsrechtli-

30 Interview Luciana, 06.06.2016.

31 Interview Luciana, 06.06.2016.

chen Absicherung und institutionellen Verankerung der Lehrkräfte im Bildungssektor. Die Lehrposten im FinES-Programm garantierten keinerlei Stabilität oder arbeitsrechtliche Absicherung und verstießen dementsprechend gegen das gesetzliche Statut für Lehrpersonal. Demgegenüber bot das Programm für StudentInnen, die gerade ihr Studium abschlossen hatten oder kurz vor dem Abschluss standen, Möglichkeiten des Berufseinstiegs. Auch wurde die Arbeit im Programm von bereits tätigen LehrerInnen zur Aufstockung von Stunden genutzt. Das FinES(2) lässt sich daher als eine Art Einbindung mit gleichzeitiger Prekarisierung verstehen.

Die analysierten Gesetze zeigen, mittels welcher Mechanismen der Kirchnerismus die LehrerInnen materiell und institutionell in sein Projekt einband. Dies geschah wesentlich über die gewerkschaftlichen Interessenvertretungen, die sich bereits in den Jahren vor dem Kirchnerismus als politischer Akteur auf nationaler Ebene konstituiert hatten. Der Bildungssektor scheint dabei eine anfängliche Priorität des Kirchnerismus gewesen zu sein. Sein Handlungsspielraum aber war stark bestimmt durch die allgemeine Konjunktur. Die verringerte Bereitschaft zu materiellen Zugeständnissen (vermittelt über die nationalen Tarifverhandlungen), deckt sich mit der allgemeinen Krise des kirchneristischen Modells. Die Gesetze, speziell das LEN, brachten indes nicht nur materielle und institutionelle Veränderungen mit sich, sondern beinhalten auch eine starke ideologisch-programmatische Dimension. Im Folgenden soll diese noch einmal genauer betrachtet werden.

10.3 Kirchneristische Erzählung und Identitäten

Neben den materiellen und institutionellen Zugeständnissen spielte die ideologisch-programmatische Einbindung der Lehrkräfte in das kirchneristische Projekt eine wichtige Rolle. Kapitel 9 hat die Identitäts-Angebote an die Mittelklasse im Allgemeinen analysiert. Diese können nun für den Bildungssektor spezifiziert werden.

Die Verabschiedung der Gesetze repräsentiert in diesem Sinne kleine *diskursive Ereignisse* (Jäger). Die Präsidentschaftsreden bei der Verkündung der Gesetze geben einerseits Aufschluss über die Anrufungen von oben. Andererseits kann durch Aussagen der Interviewten die Rezeptionsseite analysiert werden, die in der Populismusforschung zumeist unterbelichtet bleibt.³²

32 Eingeflossen in die Analyse sind jeweils die Präsidentschaftsreden zur Verkündung der in Teil o analysierten Gesetze. Darüber hinaus habe ich die Reden, die Néstor Kirchner und Cristina Fernández de Kirchner in den Jahren 2003 bis 2009 zur Verleihung des Preises *Maestro Ilustre* am nationalen Tag des Lehrers (*Día del Maestro*) (11. September) hielten, mitberücksichtigt.

10.3.1 Ein nationales Bildungssystem für eine nationale Identität

Bei der Analyse der Reden zeigt sich zunächst, dass auch in diesen Reden, die sich unmittelbar an die LehrerInnen richten, ähnliche Bilder bedient werden wie die, die ich bereits in der allgemeinen Analyse (Kapitel 9) herausgearbeitet habe. Auch in den Reden, mit denen sich Néstor Kirchner an LehrerInnen wendet, wird die Vergangenheit, d.h. die Krisen- und die 1990er Jahre, als »Inferno« und Gegenüber gezeichnet, dem die eigene Vision – in diesem Falle ein anderes Bildungssystem – entgegengesetzt wird. Allerdings lässt sich nun herausarbeiten, was Kirchner konkret für den Bildungsbereich als dieses Gegenüber konstruiert.

In den Reden zeigt sich, dass es weniger die Krisenjahre 2001–2003, sondern die neoliberalen Politiken der Regierung Menems sind, die als Abgrenzungsfolie dienen. Alle Unzulänglichkeiten des existierenden Bildungssystems werden immer wieder auf das *Ley Federal de Educación* projiziert, welches in den Reden als Repräsentation für die »Föderalisierung« des Bildungssystems fungiert. Diese »Föderalisierung« der Bildung in den 1990er Jahren und die aus ihr folgende Parzellierung des Systems werden von Néstor Kirchner nicht nur als falsche Politik, sondern gar als Problem für die nationale Einheit und Identität identifiziert:

Ausgehend von diesem Anarchisierungsprozess, dem das Bildungssystem ausgesetzt wurde, und vor dem Hintergrund der stückweisen Zerrüttung der Möglichkeit zu einem nationalen Projekt mit einer nationalen Identität, die dadurch bedingt ist, dass in jeder Provinz mit Projekten, Konzepten und unterschiedlichen Philosophien die Bildungsrichtlinien partialisiert wurden. All das bedingt durch ein *Ley Federal de Educación*, das nicht die Realitäten synthetisierte, die Argentinien benötigte.³³

Interessant ist dabei, dass Néstor Kirchner in seinen Reden nicht nur den Neoliberalismus der 1990er Jahre als Abgrenzungsfolie verwendet, sondern eine explizite Linie vom Beginn der letzten Militärdiktatur bis zu jenen Jahren zieht, indem er sagt: »Heute seht ihr, dass diejenigen, die in der Dekade der 90er den Staat zerlegt haben, dieselben sind, wie die von ›76.«³⁴ Die Zerstörung des Bildungssystems sei nicht nur finanziellen Motiven geschuldet, sondern ein beabsichtigter politischer Akt gewesen, um das kritische Denken zu zerstören. In der Rede zum LFE stellt Kirchner das Schlusspunktgesetz (*Ley de Punto Final*, Nr. 23.492, 1986) und das Gesetz über die Gehorsamspflicht (*Ley de Obediencia Debida*, Nr. 23.521, 1987) sogar in direkten Zusammenhang mit der Zerstörung des Bildungssystems:

33 *Palabras del presidente Néstor Kirchner, en el acto de entrega de distinciones a »maestros ilustres«, 11.09.2004.*

34 *Palabras del señor presidente de la nación, doctor Néstor Kirchner, en el acto de firma del decreto de recuperación del régimen jubilatorio para docentes, 21.01.2005.*

Dieses fehlende Geschichtsbewusstsein, das Fehlen von Gerechtigkeit und diese Straflosigkeit haben dazu geführt, dass das Recht zu denken, anderer Meinung zu sein, zu forschen, zu kreieren, das Recht, anders zu denken, absolut eingeschränkt waren. Das, daran habe ich keinerlei Zweifel, war einer der zentralen Pfeiler, die das argentinische Bildungssystem zerstört haben.³⁵

Néstor Kirchner verwendet also nicht nur die 1990er Jahre als Abgrenzungsfolie, sondern im Hinblick auf das Bildungssystem auch die Jahre der Diktatur. Somit werden die Veränderungen im Bildungssystem nicht mehr nur als neoliberale, sondern ferner als Politiken interpretiert, die mit einer klaren undemokratischen Agenda vorangetrieben wurden. Die Metapher der Vergangenheit als »Inferno« spinnt Néstor Kirchner dabei noch weiter. Er stellt ihr ein Imaginarium gegenüber, in dem er darauf hofft, schrittweise bis zum Ende seiner Amtszeit dieser Hölle entkommen zu sein und sich nur noch im »Fegefeuer« zu befinden. Seine Hoffnung begründet er mit dem Umstand, dass »wir Argentinier dazu zurückkehren, die Bildung zu umarmen«.³⁶

Inhaltlich definiert sich das von ihm angestrebte Projekt vor allem als Repolitisierung der Bildung, die Letztere als eine gesamtgesellschaftliche Fragestellung zu etablieren sucht. In den letzten zwanzig bis dreißig Jahren habe es grundsätzlich an einem strategischen Projekt im Bildungssystem gemangelt. Doch mit den neuen Gesetzen hoffe man, dass »Argentinien beginnen kann zu definieren, was für ein Bildungsprojekt notwendig ist, für jenes Land, das wir uns wünschen und das wir Argentinier brauchen«.³⁷ Das sei notwendig, um ein »proyecto de país«, ein Projekt für das Land, zu definieren. Genauso resümiert Néstor Kirchner zur Verkündung des LEN auch den Prozess der letzten Jahre mit seinen unterschiedlichen Etappen und Gesetzen:

[Der Prozess] ermöglicht es der Welt zu zeigen, dass wir Argentinier in der Lage sind, mit der Diskussion jener Themen zu beginnen, die den Staat politisch klar definieren werden, der den Aufbau des Argentinien, das wir Argentinier anstreben, ermöglichen wird.³⁸

Dieses Argentinien, das sich die ArgentinierInnen wünschen, wird als allgemeine Umkehr des ökonomischen und politischen Modells skizziert, welches statt des

35 *Palabras del presidente Néstor Kirchner en el acto de presentación del proyecto de ley de financiamiento educativo*, 09.09.2005.

36 *Palabras del presidente Néstor Kirchner, en el acto de entrega de distinciones a »maestros ilustres«*, 11.09.2004.

37 *Palabras del presidente de la nación, doctor Néstor Kirchner, en el acto de entrega de distinciones al »maestro ilustre del año 2006«*, realizado en el salón blanco de la casa de gobierno, 11.09.2006.

38 *Palabras del presidente de la nación, dr. Néstor Kirchner durante el acto de presentación del nuevo proyecto de la ley de educación nacional, que será enviado al honorable congreso de la nación, en casa de gobierno*, 16.11.2006.

Dienstleistungssektors Produktion und Industrie wieder in den Vordergrund stellen will. Durch diese Art eines »capitalismo social«³⁹, eines sozialen Kapitalismus, solle wiederum die soziale Integration gewährleistet werden.

Als zentrale Akteure für dieses Projekt für Argentinien werden – in diesem Kontext wenig verwunderlich – die LehrerInnen genannt. Sie werden beschrieben als die Triebkräfte der Veränderung und als diejenigen, welche die nachkommenden Generationen zu »Männern und Frauen mit Überzeugungen, die entschlossen, für diese Überzeugung zu diskutieren und zu debattieren«⁴⁰, erziehen sollen. Gesonderte Erwähnung finden hier die Gewerkschaften, im Speziellen die CTERA, als verlässliche Bündnispartner in der Konstruktion des Projekts und als Pioniere der 1990er Jahre.

Die Reden durchzieht dabei die Erzählung eines gemeinsamen Prozesses, welcher als Gründungsmoment den Konflikt in der Provinz Entre Rios von 2003 hatte. In mehreren Reden beschreibt Néstor Kirchner seine gemeinsame Erfahrung mit Daniel Filmus, dem damaligen Bildungsminister, und zeichnet in seiner Erzählung eine Linie, die das Ereignis von 2003 als Ausgangspunkt hat und in der Verabschiedung des LEN endet. Schon vor der Verabschiedung des Gesetzes, sprich in den Reden zwischen 2003 und Ende 2006, wird dieser Prozesscharakter deutlich. Etwa beim Beschluss des LFE (09.09.2005) verweist der damals amtierende Präsident auf das am Vortag verkündete LETP und ruft zum nächsten Schritt im Transformationsprozess des Bildungssektors auf:

Ich hoffe, dass wir das mit all unseren Ideen und Diskussionsfähigkeiten in 2006 machen können. Vonseiten der Regierung möchte ich ermutigen und beginnen, diese große Debatte, die wir Argentinier uns verdienen, zu führen, sodass wir ein für alle Mal ein wirkliches *Ley de Educación* haben. Das ist das, was das Land ganz wesentlich braucht.⁴¹

In der Zusammenschau der Reden überwiegt die Betonung dieses Prozess- und Konstruktionscharakters im Vergleich zu jenen Momenten, in denen ein antagonistisches Gegenüber hervorgehoben wird. Dies deckt sich mit den Ergebnissen im Hinblick auf den allgemeinen Konstruktionsmodus für die Anfangsjahre des Kirchnerismus. Wird doch ein Gegenüber sprachlich konstruiert, ist dieses zu- meist zeitlich definiert, d.h., das neue Bildungsprojekt des Kirchnerismus wird

39 *Palabras del presidente Néstor Kirchner en el acto de promulgación de la ley de educación técnica y formación profesional*, 08.09.2005.

40 *Palabras del presidente de la nación, dr. Néstor Kirchner durante el acto de presentación del nuevo proyecto de la ley de educación nacional, que será enviado al honorable congreso de la nación, en casa de gobierno*, 16.11.2006.

41 *Palabras del presidente Néstor Kirchner en el acto de presentación del proyecto de ley de financiamiento educativo*, 09.09.2005.

in Abgrenzung zur Föderalisierung des Bildungssystems in den 1990er Jahren profiliert. Letztere wird dabei als Politik beschrieben, die zur Zersetzung eines nationalen Projekts und einer gemeinsamen Identität beigetragen habe. Demgegenüber wird die Repolitisierung der Bildungsfrage, in der dem Staat eine zentrale Rolle zukommt, als entscheidender Bestandteil eines nationalen und demokratischen Projekts skizziert.

10.3.2 *Profesional oder trabajador de la educación?* Identitäten der LehrerInnen

Bevor ich auf diejenigen Identitäten, die sich als bedeutend für die LehrerInnen erweisen, eingehe, soll der Bildungssektor diesbezüglich noch einmal kurz eingeordnet werden. Donaire (2009, 2017, 2010) erforscht die Subjektivität der DozentInnen im Zusammenhang mit der Frage, ob von einer (materiellen und ideologischen) Proletarisierung der LehrerInnen während der letzten Jahrzehnte gesprochen werden kann. Auch wenn er Anhaltspunkte findet, die dafür sprechen, diese Frage im Allgemeinen zu bejahen, geben die von Donaire (2017: 84) ausgemachten (strukturellen und identitären) Widersprüchlichkeiten der Proletarisierungsprozesse Anlass, die Umkämpftheit der Identitäten im Bildungssektor genauer zu untersuchen. Hier kommen in den Interviews Figuren zum Vorschein, die historisch im Bildungssektor tief verwurzelt sind. Die rekurrenten Erzählungen von Konflikten in Bezug auf die Selbstwahrnehmung und -beschreibung als *profesional* oder *trabajador de la educación* lässt sich, so mein Argument, als hegemoniale Auseinandersetzung um die Mittelklassen-Identität in diesem Sektor interpretieren.

Wie ist das Terrain beschaffen, auf dem dieser Disput während des Kirchnerismus stattfindet? Wie zuvor gezeigt, nimmt die absolute Anzahl der Lohnabhängigen im Bildungssektor während der Jahre zwischen 2003 und 2015 zu. Deren materielle und institutionelle Einbindung habe ich weiter oben analysiert. Wie eingangs des Kapitels erwähnt, untersucht Donaire (2008) – wenn auch nur für die Stadt Buenos Aires – die subjektive Wahrnehmung der DozentInnen mit einer quantitativen Studie. In seiner Umfrage kommt er zu dem Schluss, dass 67,7 % der Befragten mit Lehrpflichten aus Primar- und Sekundarschulen davon ausgehen, dass LehrerInnen einer bestimmten Klasse angehören. Auf ihre eigene Positionierung hin befragt, klassifizieren sich 59,9 % der LehrerInnen als Mittelklasse, 16,4 % als untere Mittelklasse und 1,5 % als obere Mittelklasse, d.h., gut drei Viertel der DozentInnen verorten sich in der Mittelklasse. Gleichwohl gilt es, diese Selbsteinschätzung insofern zu relativieren, als dass sich in Argentinien auch in anderen Berufszweigen ein hoher Anteil selbst als Mittelklasse klassifiziert (Donaire 2008: 5f.). Hinzu kommt, wie Jorrat (2012) gezeigt hat, dass in Argentinien die Selbstidentifikation als Mittelklasse stark ausgeprägt ist. Die LehrerInnen identifizieren sich als Mittelklasse, obwohl 86 % der Befragten die Interessen und Probleme von

DozentInnen auf der einen und von ArbeiterInnen auf der anderen Seite als ähnlich oder sogar sehr ähnlich einschätzen (Donaire 2008: 10). Diejenigen, die große Unterschiede wahrnehmen, führen diese auf kulturelle Differenzen im Hinblick auf persönliche Ambitionen und Interessen zurück (49,6 %). Alles in allem deuten diese Zahlen die Widersprüchlichkeiten innerhalb der subjektiven Wahrnehmung der DozentInnen an und verweisen auf den Disput um und zwischen unterschiedlichen Identitäten in diesem Teil der argentinischen Mittelklasse.

Welche dominanten Identitäten finden sich also heute unter den Lehrkräften? Betrachtet man die heutige Selbstdarstellung der LehrerInnengewerkschaften, zeigt sich, dass diese ihre Geschichte selbst als Teil der ArbeiterInnenbewegung und nicht etwa als Teil der Mittelklasse schreiben. Das hat einerseits historische Wurzeln, muss aber auch im argentinischen Kontext gesehen werden, in dem dieser Bezug aufgrund des Peronismus eine starke gesamtgesellschaftliche Legitimitätsressource darstellt. Trotzdem wird in den Interviews deutlich, dass, auch wenn sich der Sektor nicht basierend auf einer Mittelklassen-Identität zu organisieren scheint, andere (Mittelklasse-)Figuren existieren, die die Identität als ArbeiterIn infrage stellen. In den Interviews ist dies die Figur des *profesional* oder *colega* (Kollege). Bevor sich diese allerdings etablierte, ging ihr eine weitere Identitätsfigur voraus.

Der Disput zwischen verschiedenen Identitäten der DozentInnen war seit der Einführung der allgemeinen Schulbildung in Argentinien immer präsent. Historisch taucht mit dem Gesetz 1420 im Jahr 1884 eine Figur auf, die Vázquez (2008: 7) als »apóstoles de la civilización« (»Apostel der Zivilisation«) bezeichnet. Das Gesetz legte fest, dass die Primarbildung sowohl obligatorisch als auch kostenlos und darüber hinaus laizistisch ausgerichtet sein sollte. Das Gesetz ist eingebettet in das liberale Projekt der Schaffung eines Nationalstaates und dessen Selbstbild einer zivilisatorischen Mission (sic!), welches der argentinische Präsident Domingo Faustino Sarmiento während seiner Amtszeit (1868–1874) vorantrieb. Das Werkzeug hierzu war die Ausweitung der allgemeinen Schulbildung. Die Arbeit der LehrerInnen wurde zu einer Mission im Sinn der Verbreitung der Zivilisation. Die Identität des *Apostels der Zivilisation* prädominierte im Bildungssektor bis Mitte des 20. Jahrhunderts (Vázquez 2008: 7f.).

Zu diesem Zeitpunkt taucht die Identität des *profesional* als Selbstbeschreibung auf. Sie entsteht zunächst im Bereich der höheren Bildung, findet dann aber auch Eingang in die Primar- und Sekundarbildung, nachdem sich die Strukturen in den unterschiedlichen Bildungsstufen anzupassen beginnen. Diese Identität ist institutionell mit der Verabschiedung des DozentInnen-Statuts von 1958 (14.473) verknüpft und konsolidierte sich ab der Bildungsreform von 1968 (Vázquez 2008: 9).

Disputiert wird diese Identität des *profesional* dann einige Jahre später. 1973 kommt es zur Gründung der CTERA, die den Zusammenschluss zahlreicher DozentInnen-Organisationen unter ihrem Dach besiegelt (für eine ausführli-

che Gründungsgeschichte bis Mitte des 20. Jahrhunderts vgl. Vázquez/Balduzzi 2000). Die Diskussion über den Namen der neuen Organisation illustriert das Ringen zwischen verschiedenen und um die Identitäten der DozentInnen. Die Namensfrage war eine der zwei zentralen Auseinandersetzungen während der Einigungskongresse in Huerta Grande (Córdoba) und Buenos Aires. Die Debatte spielte sich zwischen einem Flügel, der sich der historischen Identität im Sinne des *profesional* verschrieben sah, und dem gewerkschaftlichen Flügel, dessen AnhängerInnen sich als ArbeiterInnen begriffen, ab. Ersterer plädierte für den Begriff der »educadores« (Erzieher/Ausbilder), während letzterer für die Bezeichnung »trabajadores de la educación« (Arbeiter der Bildung) argumentierte. Wie der Name der CTERA, *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina*, deutlich macht, konnte sich letzten Endes der gewerkschaftliche Flügel durchsetzen. (Vázquez/Balduzzi 2000: 107-117)

War es der Gewerkschaftsführung in den 1970ern möglich, einen Namen per Abstimmung zu beschließen, entziehen sich die Identitäten, mit denen sich die LehrerInnen identifizieren, natürlich einer solchen Entscheidung oder Kontrolle. Und so ist im Bildungssektor selbst bis heute gerade die Identität des *profesional* sehr präsent, wie sich in den Interviews zeigt. Der Kampf um unterschiedliche Identitäten findet auch gegenwärtig statt und wird von den LehrerInnen als höchst relevant beschrieben. Selbst innerhalb der Gewerkschaft habe gerade die Figur des *profesional* noch heute eine »gigantische Bedeutung«, berichtet etwa Luciana:

Innerhalb der Gewerkschaft ist das ziemlich verzwickelt, weil es eine begriffliche Dimension gibt, die uns als SUTEBA, als Arbeiter der Bildung, definiert. Und dann gibt es diejenigen, die sagen, sie sind »*profesionales* der Bildung«, was ein Begriff ist, der für viele eine enorme Bedeutung hat. Für mich ist es exakt dasselbe, weil ein *profesional* ein Arbeiter ist, das ist dasselbe. Aber in der Begriffsdiskussion innerhalb der Gewerkschaft ist es das historisch gesehen.⁴²

Darüber hinaus vertreten die verschiedenen Gewerkschaftsorganisationen, die den Sektor repräsentieren, unterschiedliche Identitäten. Während sich beispielsweise die Mitglieder der CTERA als *trabajador de la educación* verstehen, gebe es andere Organisationen, die weiterhin versuchen, eine Identität zu repräsentieren, die sich am *profesional* orientiert, erzählt Carolina im Interview und berichtet von latenten innergewerkschaftlichen Debatten. Sara wiederum berichtet von der alltäglichen Arbeit, die die Gewerkschaft hinsichtlich des Disputs zwischen diesen Identitäten zu verrichten hat:

Das ist eine tagtägliche Aufgabe, die die Gewerkschaften haben, die wir ausgehend von der Gewerkschaft haben. Dass die *compañeros* in der Schule verstehen,

42 Interview Luciana, 06.06.2016.

dass sie Bildungsarbeiter sind, und dass Arbeiter sein, keine Definition ist, die der *profesionalización* [gemeint ist hier die Ausbildung der LehrerInnen an Hochschulen, Anm. T. B.] des Lehrpersonals widerspricht. Das ist überhaupt nicht der Fall. Aber nachdem unsere Lehrausbildung mit dieser zu tun hat [*profesionalización* Einf. T. B.], fällt es uns schwer, das zu internalisieren, und es fällt uns schwer anzunehmen, dass wir Arbeiter sind.⁴³

Gleichwohl artikulieren die DozentInnen ganz deutlich, dass es weiterhin einen großen Unterschied zwischen jenen Identitäten gibt, die vonseiten der Gewerkschaftsorganisationen stark gemacht werden, und jenen, die in den Dynamiken unter den LehrerInnen selbst eine wichtige Rolle spielen.

Was die Gewerkschaft sagt, ist die eine Sache, was die Lehrer sagen, eine andere. Und der Lehrer, sobald er sich den Lehrkittel angezogen hat, hört er auf, sich mit den Arbeitern zu identifizieren, und das ist ein großes Problem [...]; die Klassenfrage, sagen wir mal so, zieht sich ein wenig durch den gesamten Diskurs der SUTEBA und der CTERA, selbstverständlich. Yaski, der Generalsekretär, hat einen Klassendiskurs. Aber das Diskursive und diejenigen, die Reden halten, sind, wie du wissen wirst, eine Sache. Eine andere Sache ist die Basis. Im Imaginarium der sozialen Basis der Gewerkschaft der Bildungsarbeiter Bonarense ist dieses »*profesional* der Bildung« fest verankert, deshalb ist es sehr hart, einer Lehrerin zu sagen, dass sie *maestra* [bloß Lehrerin – *maestra* fungiert hier als Gegenfigur zur Figur des *profesional*, Anm. T. B.] ist, obwohl ihr Mann Unternehmer ist und sie mit der Hilux [Pickup der Marke Toyota, Anm. T. B.] zum Arbeiten in die kleine Schule im Nirgendwo kommt, aber so ist es halt. Mit roten Fingernägeln, mit denen sie sich noch nicht mal den Kindern nähern kann, weil sie die kratzen würde, aber sie ist Lehrerin.⁴⁴

Diese Figur einer Mittelklasse, die sich von den ArbeiterInnen differenzieren will, taucht immer wieder in den Berichten der Interviewten auf:

Es gibt viele *compañeros*, die glauben, dass sie zur Mittelklasse gehören, und die sich nicht als Arbeiterklasse sehen. Und das führt dazu, dass man sich nicht als Teil der Arbeiterbewegung fühlt.⁴⁵

Umgekehrt, und auf die eigene Klassenpositionierung angesprochen, empfinden manche der Befragten sogar einen gewissen Grad an Scham, dieser Mittelklasse anzugehören, deren Mitglieder sich nicht als Teil der ArbeiterInnenklasse begreifen wollen. Genau diese Ablehnung habe zunächst auch eine Rolle bei den PND, d.h. den neu eingerichteten nationalen Tarifverhandlungen, gespielt. Zu Beginn

43 Interview Sara Garcia, 12.05.2016.

44 Interview Luciana, 06.06.2016.

45 Interview Carolina, 13.05.2016.

sei es schwierig gewesen, dass die Tarifverhandlungen als legitim vonseiten der DozentInnen anerkannt werden. Viele hätten sich lieber auf das historische Statut stützen wollen, das für die DozentInnen immer noch eine enorme Bedeutung, gleich der Bibel, habe:

Wie eine Bibel. Das hängt mit den Mittelklassen zusammen, die sich nicht als Arbeiter fühlen. [...] Im Allgemeinen wurden die Tarifverhandlungen vom Lehrpersonal nicht akzeptiert. Ihnen erschien das als Sache der Arbeiter, der – wie man so sagte – »negros«, in Anführungsstrichen. »Wir führen keine Tarifverhandlungen.«⁴⁶

Dass die Wurzeln der Identität des *profesional* in dem Statut von 1958 liegen, habe ich oben bereits erwähnt. Demgegenüber scheint die Identität des *trabajador de la educación* durch die PND eine neue Legitimierung erfahren zu haben. Mit der Zeit und der institutionellen Verankerung der PND sei die Ablehnung der LehrerInnen gegenüber den PND, die ihre Wurzeln in der Abgrenzung von den ArbeiterInnen haben, zunehmend gewichen: »Heute gibt es keine Diskussion mehr über die Tarifverhandlungen im Sinne von ›Tarifverhandlungen ja/Tarifverhandlungen nein‹ [...], es gibt keine große Debatte mehr.«⁴⁷, berichtet Carlos. Und auch alltagssprachlich fände diese Veränderung einen Ausdruck:

Früher waren wir *colegas*, [heute, Einf. T. B.] nennen wir uns *compañeros*, richtig? [...] [*Colega*, so wie es die Ärzte, die Anwälte sind, die nennen sich *colega*. Dieses Verständnis als Berufszweig (*profesión*), was gleichbedeutend war mit *docente* sein, haben wir in Richtung einer gewerkschaftlichen Organisierung verlassen.⁴⁸

10.4 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel habe ich die Politiken des Kirchnerismus gegenüber dem Bildungssektor analysiert. Entlang der im Theorieteil skizzierten Fluchtpunkte lässt sich konstatieren: Die Geschwindigkeit, mit der der Kirchnerismus von Beginn an den Bildungssektor einband, und die ›Schlagzahl‹ der Gesetze, die im Zeitraum von 2004 bis 2006 verabschiedet wurden, sprechen für die zentrale Bedeutung, die die Regierung Kirchners diesem Sektor der Mittelklasse beimaß.

Wie De Senén Gonzáles (2008: 22) argumentiert, war die Etappe zwischen 2003 und 2006 in der Bildungspolitik davon geprägt, aufgeschobene Forderungen der 1990er Jahre und Jahrtausendwende in das kirchneristische Projekt zu integrieren.

46 Interview Carlos, 10.05.2016.

47 Interview Carlos, 10.05.2016.

48 Interview Carlos, 10.05.2016.

Viele der genannten Gesetze sind unmittelbare Antworten auf partikuläre Forderungen aus jenen Jahren. Diese Antworten bedeuteten jedoch weniger einen radikalen Bruch mit den existierenden Strukturen, vielmehr handelte es sich um ein Reformieren dieser Strukturen im Zuge des Versuchs, die nationale Regierung als Akteur im Feld der Bildungspolitik zu reetablieren. Dieser Reformcharakter ist für die unterschiedlichen Dimensionen hegemonialer Einbindung (materiell, institutionell, identitär) sichtbar.

Alle Dimensionen der Einbindung sind in den unterschiedlichen Gesetzen stets präsent, grob lässt sich jedoch sagen, dass das LFE auf materieller Ebene für die Integration der DozentInnen in das kirchneristische Projekt sorgte. Das LEN wiederum steht am Ende des Transformationsprozesses des Bildungssektors zwischen 2003 und 2006 und lässt sich dahingehend interpretieren, dass es dem Gesamtprozess einen abschließenden programmatisch-ideologischen Rahmen gab. Die vom Kirchnerismus hierfür gewählten Kanäle und Ausverhandlungsformen institutionalisierten dabei auf Ebene der Identitäten die Figur des *trabajador de la educación*.

Auf materieller Ebene zeigt sich die Einbindung exemplarisch an den Lohnsteigerungen und verbesserten Arbeitsbedingungen. Wie aus der obigen Darstellung deutlich geworden ist, besteht aus Sicht der DozentInnen kein Zweifel daran, dass die neu eingeführten nationalen Tarifverhandlungen (PND) maßgeblich für diese Verbesserungen waren und sie einen konkreten Einfluss auf das individuelle Alltagsleben hatten. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Bedeutung dieser Tarifverhandlungen mittlerweile weit über den Bildungssektor hinausreicht, sodass Etchemendy (2011: 109, Übers. T. B.) die PND als »eine der wichtigsten Innovationen in dieser neuen Etappe des Sozialdialogs in Argentinien« während des Kirchnerismus bezeichnen kann. Die PND, die zu Jahresbeginn stattfinden, geben mittlerweile den Rhythmus und die Ziele der Tarifverhandlungen in anderen Branchen vor. Nicht zuletzt, weil sie dies befürchtet hatten, wehrten sich die Provinzgouverneure stark gegen die Einrichtung der PND (Chiappe 2014: 328). Zwar betreffen die PND für sich genommen bloß Kosten, die die nationale Regierung mitfinanziert, aber die Verhandlungsabschlüsse setzen dessen ungeachtet Orientierungspunkte für nachfolgende Tarifverhandlungen mit anderen öffentlich Angestellten, deren Kosten von den Provinzen allein getragen werden müssen. Trotz des Widerstands der Provinzen setzte sich die nationale Regierung durch und konnte sich so als zentraler Akteur im Bildungssektor (re-)etablieren. Den PND wird dadurch eine Sonderstellung innerhalb der Aushandlungsprozesse zwischen Regierung und unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen zuteil. Gleichwohl zeigen die PND auch die Grenzen der Strategie des Kirchnerismus an. So konnte die Vereinheitlichung des Bildungssystems nur begrenzt vorangetrieben werden und die äußerst komplexe Interessenslage führte in manchen Jahren (2012, 2013) dazu, dass kein Ergebnis erzielt werden konnte.

Auch Arbeitsbedingungen sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die über das LFE neu geregelt wurden, trugen zur materiellen Einbindung der LehrerInnen in das kirchneristische Projekt bei. Entscheidendes Werkzeug war dabei die Erhöhung der Bildungsausgaben bis auf 6 % des BIP. Die überaus positive Evaluierung des Gesetzes im abschließenden Monitoringbericht (Bezem et al. 2012) deckt sich mit den Einschätzungen der Betroffenen aus dem Bildungssektor selbst. In einem Zeitungsartikel von 2010 feiert die damalige Generalsekretärin der CTERA Stella Maldonado das Gesetz als vollen Erfolg und fordert ein Folgegesetz mit dem Ziel, dass »der Prozentanteil am BIP, der für Bildungsinvestitionen vorgesehen wird, bis 2016 schrittweise bis auf 10 Prozent, wenn wir die Universitäten inkludieren, steigen sollte« (Maldonado 2010, Übers. T. B.). Das ist bis heute eine zentrale Forderung des Bildungssektors.

Auf institutioneller Ebene schaffte es die nationale Regierung, (neue) Aushandlungsformen und -kanäle zu etablieren, die wichtige Akteure des anti-neoliberalen Widerstands einbanden und ihnen neue Rollen zuordneten. Die CTA beziehungsweise CTERA war der privilegierte Gesprächs- und Kooperationspartner der Regierung in diesem Prozess, den der Kirchnerismus als Transformation des Bildungssystems im Sinne eines gemeinsamen Projekts für das Land deutete. Dabei lässt sich am Beispiel der CTERA besonders gut verdeutlichen, wie die Regierung es schaffte, existierende anti-institutionelle Kräfte einzubinden oder – in Ernesto Laclaus Begriffen ausgedrückt – *popular demands* in *democratic demands* umzuwandeln. Das Einrichten von nationalen Tarifverhandlungen war, historisch gesehen, eine Forderung der CTERA. Nachdem die PND eingerichtet wurden, agierte die CTERA nach Abschluss der jeweiligen Verhandlungen des Jahres dann zumeist als Vermittlerin auf Ebene der Provinzen (nachdem sie auf nationaler Ebene zuvor Verhandlungsgegenüber der Regierung gewesen war), da sie ein Interesse daran hatte, dass die PND Legitimität erfahren werden und somit auch die institutionalisierte Position der CTERA gestützt wird (Etchemendy 2011: 104). Allerdings zeigen sich auch Grenzen der institutionellen Integration, wie sie für den Kirchnerismus prägend war, am Beispiel der beschränkten Funktionen der zahlreichen, neu eingerichteten Institutionen, wie den Räten, die den *Consejo Federal de Educación* (Bundesbildungsrat) zur Seite stehen (s. Abbildung 7). In ihnen waren die Gewerkschaften der DozentInnen vielfach repräsentiert, hatten allerdings vor allem beratende Funktionen.

Abschließend versah das LEN die Vielzahl der ineinandergreifenden Umstrukturierungsprozesse mit einem ideologisch-programmatischen Rahmen. De Senén González (2008: 12) ist der Auffassung, dass die Verabschiedung des LEN in dieser Geschwindigkeit vorstattengehen konnte, weil sich in den Jahren zuvor eine Allianz zwischen der Nationalregierung und den Lehrergewerkschaften bereits eingespielt hatte. Ebendiese Allianz wurde mit dem LEN endgültig institutionalisiert; sie drückt sich unter anderem in den bereits angesprochenen neugeschaffenen

Institutionen aus, die sich durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Gewerkschaftsbeteiligung auszeichnen. Programmatisch stehen die sozialpädagogischen Maßnahmen für eine sozial-integrative Vorstellung von Bildung, die hervorragend mit der progressiven Selbstwahrnehmung und Identität der DozentInnen korrespondierte. Die neue Wertschätzung technischer Aspekte in der Bildung schrieb sich wiederum ein in das Narrativ eines neuen Entwicklungsmodells, in dessen Rahmen die nationale Produktion priorisiert wurde.

Auf Ebene der Identitäten zeigt sich, wie die beiden Figuren des *profesional* und *trabajador de la educación*, die ihren historischen Ursprung in unterschiedlichen ›Identitätskonjunkturen‹ der Mittelklasse haben, in ihren Konnotationen bis heute von den politischen Konjunkturen geprägt werden. Die Auseinandersetzung um diese Identitäten während des Kirchnerismus lässt sich als hegemoniales Ringen um die Identität der Mittelklasse im Bildungssektor interpretieren. Hier deutet sich an, dass die Politiken von oben, d.h. der kirchneristischen Regierungen, einen positiven Bezug auf die Figur des *trabajador de la educación* oder des *compañero* ermöglichten und diese hegemonial einbanden. Die von der Regierung hergestellten institutionellen Kanäle zwischen ihr und den Lohnabhängigen des Bildungssektors – besonders deutlich wird dies im Falle der PND – und die von der Regierung privilegierten VerhandlungspartnerInnen beförderten eine solche Identität. In historischer Perspektive lässt sich im Hinblick auf das Verhältnis von dominanten Identitäten der LehrerInnen und deren Institutionalisierung wie folgt argumentieren: Wenn das Gesetz Nr. 1420 von 1882 der Identität der DozentInnen als *apóstoles de la civilización* (Apostel der Zivilisation) eine staatliche Institutionalität verlieh, so lässt sich dasselbe für das bis heute gültige DozentInnen-Statut im Hinblick auf die Identität des/der *profesional* sagen. Mit den PND hingegen wurde während des Kirchnerismus die Identität der *trabajadores de la educación* als staatliche Sichtweise auf die LehrerInnen etablierte und erhielt institutionelle Legitimität.