

Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)

Impugnations of teaching and displacements of pedagogy: standardized teaching policies and discourses in Argentina during Mauricio Macri's presidency (2015-2019)

Alejandro Vassiliades

Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
E-Mail: alevassiliades@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone analizar una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que han atravesado recientemente el diseño e implementación de las políticas docentes en Argentina. El trabajo de campo de la investigación consistió en la localización, recopilación y sistematización de fuentes documentales relativas al despliegue de políticas docentes por parte del Ministerio de Educación durante el gobierno del ex presidente Macri (2015-2019), con vistas a la identificación y reconstrucción de los principales núcleos de sentido que las organizaron. En el marco de estas coordenadas teórico-metodológicas, la investigación ha permitido identificar tres ejes de producción de significados: el primero, la relación entre calidad educativa e inclusión escolar; el segundo, el lugar que deben ocupar la enseñanza y el campo de la pedagogía en la formación y el trabajo docente; el tercero, las formas de (in-) validar y de (des-) estimar públicamente las potencialidades de la docencia.

Palabras Clave: Políticas educativas, trabajo docente, profesión docente, formación de profesores, Argentina.

Abstract

This article aims to analyse a series of senses, articulations and tensions that have recently gone through the design and implementation of teaching policies in Argentina. The research field work consisted on locating, compilation and systematization of documental sources related to the deployment of teaching policies by the Ministry of Education during former president Macri's government (2015-2019), to identify and reconstruct the main senses that organised them. In this theoretical and methodological frame, the research has identified three axis of meaning production: the first one, the relationship between quality of education and school inclusion; the second one, the place that teaching and the field of pedagogy should occupy in teaching training and work; the third one, the ways of publicly (-in) validating and (-under) estimating teaching potentials.

Key words: Educational Policies, teaching work, teaching profession, teachers training, Argentina.

VASSILIADES, A. (2020) "Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 30, vol. 2, julio-diciembre 2020, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 20/12/2019 – ACEPTADO: 20/02/2020

Introducción

Este artículo se propone analizar una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que atraviesan el diseño e implementación de las políticas docentes recientes en Argentina, en tanto procesos sociales de significación involucrados en la construcción de posiciones docentes. Con ese fin, en este trabajo abordaré un conjunto de procesos ligados a la producción y circulación de sentidos acerca del trabajo docente desplegados entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019, durante el gobierno del ex presidente Macri.

El análisis se dirigirá a reconstruir los sentidos que estas políticas configuraron en torno de la construcción de posiciones docentes como modos de asumir el trabajo de enseñar, pensar sus alcances y problemas, plantear la transmisión intergeneracional, delinear los vínculos con las formas culturales y con las nuevas generaciones, y plantear significados acerca de los modos de trabajar con la desigualdad. En términos teórico-metodológicos, y a partir de contribuciones de un conjunto de perspectivas que se anclan en el giro posfundacional en las ciencias sociales (Hunter, 1998; Cherryholmes, 1999; Buenfil, 2018), este trabajo asume que estas políticas construyen interpelaciones, es decir, modos de convocar a los sujetos docentes de los que es posible dar cuenta para aproximarse a sus efectos político-pedagógicos y epistemológicos en la construcción de posiciones docentes: como debe verse, conocerse y pensarse acerca del trabajo de enseñar. En este marco, esta investigación se propone indagar acerca de los sentidos en torno del trabajo docente que son puestos a circular por el discurso oficial y que surcan el campo pedagógico atravesando las posiciones de los sujetos que lo integran. Así, este territorio se torna un espacio de disputa por los modos en que se nombra, se piensa y se conoce acerca del trabajo docente. Este artículo aspira a dar cuenta de un conjunto de dinámicas involucradas en este proceso de conformación del campo pedagógico en lo que refiere a las regulaciones de la formación y el trabajo docente, enfatizando las disputas y núcleos de sentido que lo surcan.

Coordenadas teórico-metodológicas de la investigación

Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación en curso¹ relativa a la construcción de políticas docentes contemporáneas en Argentina. Se enmarca en un proyecto orientado a comprender los sentidos que las políticas oficiales construyen y ponen en circulación acerca del trabajo docente. Estas producciones de significado resultan de relevancia, en tanto surcan el campo pedagógico y convocan diversos modos de conocer e interpretar la docencia, que tienen efectos en cómo los sujetos docentes perciben y asumen su trabajo (Popkewitz, 2000). La categoría campo pedagógico da cuenta de un territorio epistemológico en permanente movimiento², en el que relaciones de saber y de poder disputan acerca de cómo debe ser pensados e interpretados el trabajo docente y los procesos de escolarización. Constituye una arena de surcada por la

circulación de diversos discursos que articulan sentidos acerca de la docencia y que pugnan por establecer cómo debe ser nombrada y problematizada (Southwell y Vassiliades, 2014; Suárez, 2015).

El trabajo de campo desarrollado en la investigación consistió en la localización, recopilación y sistematización de fuentes documentales relativas a la implementación de políticas docentes por parte del Ministerio de Educación de la Nación durante la presidencia de Mauricio Macri con vistas a la identificación y reconstrucción de los principales núcleos de sentido que las organizaron. Se relevaron planes y programas relativos a la formación docente inicial y en ejercicio, documentos acerca del trabajo docente producidos por instancias oficiales, textos que argumenten acerca de la necesidad de desarrollo de procesos de reforma en el ámbito escolar, instrumentos normativos e iniciativas relativas al planteo de coordenadas de evaluación del trabajo docente. El corpus documental fue abordado a través del análisis de contenido, con el fin de clasificar y sistematizar la información empírica obtenida para la construcción de datos (Piovani, 2007), y de herramientas del Análisis Político del Discurso, con el fin de reconstruir las articulaciones de sentido en los discursos (Laclau y Mouffe, 1985; Southwell, 2014a) que organizan las políticas docentes.

En el marco de una línea de trabajo actualmente en curso que se apoya en contribuciones teórico-metodológicas del Análisis Político del Discurso³ para el campo de la investigación educativa, la intención de este proyecto es la de dar cuenta de cómo los docentes "son hablados" por aquellos discursos que resultan producciones y articulaciones de sentido (Laclau, 1996; Buenfil, 2018). Desde esta perspectiva, las políticas docentes pueden ser comprendidas como procesos sociales de significación, ligados a la construcción de interpelaciones sobre la docencia (Southwell, 2014b). El abordaje de estas políticas constituye, así, una vía de entrada a uno de los procesos involucrados en la configuración de posiciones docentes, en tanto modos dinámicos y complejos de entender, asumir y desplegar el trabajo de enseñar:

"La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones (...) se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (...) supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones -y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores- que poseen también un carácter dinámico e histórico (...) implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los "otros" con los que trabajan cotidianamente (...) también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución" (Southwell y Vassiliades, 2014, pp. 166-167).

En el marco de estas coordenadas teórico-metodológicas, la investigación ha permitido identificar tres ejes de producción de significados sobre los sentidos del trabajo docente en las políticas educativas desarrolladas entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019 en Argentina: el primero, la relación entre calidad educativa e inclusión escolar; el segundo, el lugar que debe ocupar la enseñanza y el campo de la pedagogía en la formación y el trabajo docente; el tercero, las formas de (in-) validar y de (des-) estimar públicamente las potencialidades de la docencia. Sobre estos tres ejes se organizará, a continuación, este trabajo.

Calidad educativa e inclusión escolar: sobre la reversión del modo de pensar esta relación

Los términos calidad educativa e inclusión escolar han tenido una extendida presencia en las reformas educativas de los últimos años en Argentina. Estos términos, sin embargo, no han tenido significaciones estables ni vínculos definitivos entre sí. Por el contrario, sus variaciones han ido reflejando las orientaciones más generales de las políticas educativas que los enmarcaron. Resulta entonces de interés explorar las reformulaciones recientes que impulsaron las reformas educativas impulsadas en los últimos años.

Como he analizado en trabajos previos (Vassiliades, 2014), es posible sostener que el discurso pedagógico oficial que se configuró entre 2003 y 2015 en Argentina -durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015)- estableció un conjunto de articulaciones en torno de las ideas de igualdad e inclusión educativa, desarrollando dos cadenas de significantes que organizaron las principales políticas impulsadas en el ámbito de la escolarización. Una de ellas hilvanó la idea de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra impulsó nuevos modos de articular las nociones de igualdad y de inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de "desigualdad educativa" -tales como la sobreedad y la repitencia- y de "vulnerabilidad social", y la promoción de modos organizacionales alternativos.

En este contexto, la idea de inclusión se tornó uno de los significantes más importantes de las reformas educativas impulsadas en el período 2003-2015. Inicialmente ligada a la expansión de la obligatoriedad escolar del nivel medio hasta el último año en 2006, la noción de inclusión se tornó el fundamento de un conjunto de políticas y programas ligados a garantizar mayores niveles de acceso, permanencia y egreso en las instituciones escolares. Años más tarde, iniciada la década de 2010, se asoció también a otros programas que insistieron en el valor pedagógico de la incorporación de nuevas tecnologías como parte de aquello a lo que niños, niñas, adolescentes y docentes tenían derecho (la "inclusión digital"), como así también a una creciente promoción de la revisión de modos tradicionales de organizar el formato escolar. Así, las ideas de inclusión

educativa, responsabilidad estatal y derecho a la educación quedaron articuladas en el discurso pedagógico hilvanado por los gobiernos del kirchnerismo entre 2003 y 2015.

A partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015, se sucedieron enfáticos movimientos en la construcción del discurso pedagógico oficial que expresaron una fuerte reversión de las articulaciones anteriores. Estas reformulaciones se dirigieron a la impugnación del valor de la escuela pública y al desarme del vínculo que había sido trazado entre inclusión y calidad. Un exponente de estos procesos posiblemente sea el que fue representado con la siguiente frase del entonces Ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, en el 52° coloquio del Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina (IDEA) en octubre de 2016:

"El sistema educativo argentino no sirve más. No sirve más. Está diseñado para hacer chorizos. Una máquina de hacer chorizos, todos iguales, porque así se diseñó el sistema educativo. Se diseñó para tener empleados en una empresa que repetían una tarea todo el día. Que usaban el músculo, no el cerebro. Y nunca lo cambiamos. Acá arriba [en la sede del coloquio de IDEA], en el desayuno, había huevos revueltos y había panceta. En ese desayuno la gallina se comprometió, puso huevos. Pero el que verdaderamente se comprometió fue el cerdo, ¿no? Nosotros queremos el compromiso del cerdo en la educación" (Intervención de Esteban Bullrich en el 52° coloquio de IDEA, octubre de 2016).

El argumento sobre la presunta inutilidad del sistema educativo se extendió a argumentaciones sobre la supuesta baja de la calidad de los procesos de la escolarización, atribuida a las dinámicas incluyentes de las políticas desarrolladas entre 2003 y 2015. En efecto, buena parte de las intervenciones del ex ministro Bullrich y de sus funcionarios se sustentaron en la afirmación de que una mayor incorporación de estudiantes que previamente no asistían a las instituciones escolares -producto de la extensión de la obligatoriedad escolar en 2006 pero, sobre todo, de las políticas que intentaron acompañar este proceso- ha tenido como consecuencia un descenso de la "calidad educativa". Nuevos públicos (en la mayoría de los casos, primeras generaciones de estudiantes que acceden en sus familias) en los niveles medio y superior habrían producido un descenso de la calidad educativa producto de esa diversificación.

Es importante detenerse en el contexto de producción de estos discursos. Este conjunto de impugnaciones a las políticas de inclusión escolar no son un patrimonio exclusivo de funcionarios del gobierno que asumió en Argentina en diciembre de 2015. Por el contrario, encuentran su condición de posibilidad en una serie de sentidos que venían circulando ampliamente en años previos, particularmente impulsados por agencias internacionales, ONG locales y algunas universidades privadas, cuyas intervenciones públicas insistían en la idea de que inclusión y calidad suponían procesos contrapuestos, que mantenían una relación inversamente proporcional. Estas afirmaciones también se sustentaron en el argumento de que las evaluaciones parcializadas y estandarizadas de los aprendizajes -como, por ejemplo, las pruebas PISA- demostrarían el descenso de la calidad

educativa de los últimos años. La impugnación a las formas en que se tramó el vínculo escolarización-inclusión en los años previos a 2015 residió en el planteo de que las prácticas pedagógicas en las escuelas no estarían contribuyendo a la construcción de los aprendizajes. Las políticas ligadas a la producción de horizontes de mayor igualdad, según esa línea argumental, habrían lesionado gravemente la posibilidad de alcanzar una educación de calidad.

A estos movimientos debe agregarse la creciente impugnación de la pedagogía como campo de saber para el abordaje de los problemas de la formación y el trabajo docente, y para la definición de políticas públicas. Sobre ello me detendré a continuación.

Impugnaciones y desplazamientos de la enseñanza y de la pedagogía

En el debate contemporáneo sobre cómo se habla, comprende y evalúa el trabajo de enseñar en Argentina, el lugar asignado a la pedagogía como campo de saber y como lenguaje resulta una expresión de cómo se construyen las políticas docentes. Las tres gestiones gubernamentales que se sucedieron en el período 2003-2015 habían impulsado explícitamente la reintroducción de la pedagogía en las políticas públicas en el área de educación, luego de que en las reformas neoliberales de la década de los 90 este registro fuera desplazado y reemplazado por abordajes tecnocráticos de la formación y el trabajo docente.

En el discurso pedagógico oficial entre 2003 y 2015, las coordenadas propias del lenguaje de la pedagogía impulsaron prioridades y definiciones político-educativas en torno a la transmisión cultural, la cuestión de la igualdad educativa como problema central, el trabajo con las diferencias, la especificidad de la enseñanza en la formación y el trabajo docente, y la restitución del horizonte de lo común en articulación con utopías de corte igualitarista (Vassiliades, 2014). Esa composición, además, se nutrió de una fructífera producción de discursos sobre la formación y trabajo docente en la que confluyeron ámbitos gubernamentales y de política pública, universidades nacionales, sindicatos, movimientos sociales y docentes, entre otros actores que intervinieron en los mencionados campos de debate.

Desde diciembre de 2015, el discurso pedagógico del macrismo en Argentina produjo una doble interrupción. Por un lado, articuló un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. En el marco de una restitución tecnocrática-particularista, los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "emprendedor", a la vez que se diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, gobernada por el mismo espacio político que el ámbito nacional, se planteó unilateralmente una reforma educativa de la escuela secundaria denominada "Secundaria del Futuro" que planteaba, entre otros propósitos, los siguientes:

"Formar a un Ciudadano del Siglo XXI: talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable. Modelo participativo, inclusivo, creativo y cooperativo, centrado en el alumno. Procesos autónomos de aprendizaje junto con esquemas de tutorías y apoyo. Enfoque por capacidades que atraviesan las áreas de conocimiento: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, inteligencia social, pensamiento nuevo y adaptativo, aprender a aprender, pensamiento transdisciplinario, alfabetización informacional y digital, comunicación, responsabilidad personal y social. Aprendizaje integrado: saberes prioritarios (...) Organización docente: conformación de nuevas grillas horarias con áreas integradas y proyectos. Redefinición de los perfiles y conformación de los cargos. Docente como facilitador y guía" (Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017).

En este planteo apareció un fuerte sesgo particularista, propio de las reformas educativas neoliberales impulsadas en la región desde el último tercio del siglo XX. El foco estuvo puesto en la formación del alumno como "emprendedor" adaptable, al tiempo que se buscó desplazar la tarea docente a la "facilitación" y la "guía". Estos movimientos fueron acompañados de un discurso impugnador de la escuela, las clases y las posibilidades de la enseñanza. El propio proyecto de la "Secundaria del Futuro" planteó el fin de las "clases magistrales" para el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, sin proporcionar argumentos respecto de por qué una instancia de formación de carácter teórico o expositivo resulta un perjuicio para los alumnos. Detrás de estos planteos, prevaleció un cierto sentido común que, produciendo una relectura de algunos elementos históricos del discurso escolanovista, situó a las escuelas, las clases expositivas y a los docentes que enseñan en una serie improductiva y necesaria de ser modificada para que las instituciones se tornen por fin ámbitos entretenidos, convocantes y conectados con la realidad que las rodea.

Estos movimientos no constituyeron una mera reiteración de aquellos desplazamientos particularistas que tuvieron lugar en las políticas de reforma educativa en la década de 1990 en Argentina. Por el contrario, allí las principales directrices político-pedagógicas apuntaron, en el caso del trabajo docente, a instalar la competencia interindividual e interinstitucional y a modificar drásticamente las condiciones laborales (Birgin, 2014; Feldfeber, 2016), sobre la base de la precarización y la incertidumbre, y en el marco del desmantelamiento del carácter nacional y colectivo del proyecto escolarizador estatal que en Argentina tenía poco más de un siglo de existencia.

Sin haberse despojado de las características recién mencionadas, las lógicas particularistas que organizaron el discurso pedagógico macrista parecieron afianzarse en la instalación de la noción de esfuerzo y realización personal en el campo educativo, en la re-tecnificación del trabajo docente, y en la dilución de la pedagogía como saber y como lenguaje. Este énfasis posiblemente obedeció a que una de las notas centrales de las políticas docentes del período 2003-2015 haya sido situar la centralidad de la enseñanza como razón del trabajo docente y restituir la noción de igualdad como horizonte pedagógico (Vassiliades, 2014).

En este movimiento confluyó una progresiva y sostenida reestructuración de la agenda de formación docente, que evidencia los desplazamientos reseñados y muestra otros elementos. Uno de ellos fue la introducción del discurso de las neurociencias y de las técnicas de "educación emocional" como parte de los contenidos para la formación docente en ejercicio que oferta el Estado nacional. En el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo coordinador de las políticas nacionales de formación docente inicial y continua en Argentina, una propuesta formativa para docentes de todos los niveles ofertada en 2019 se titulaba "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación" y planteaba:

"Este curso abordará las capacidades socioemocionales y desarrollará en profundidad, una de ellas: la regulación emocional. Esta capacidad es el pilar de la socialización saludable y permite sostener los procesos cognitivos y potenciar el rendimiento académico. Aquellos niños y jóvenes que logran una óptima regulación de sus emociones podrán alcanzar las metas con esfuerzo y perseverancia, tolerar la frustración y postergar la gratificación, entre otras microcapacidades de la regulación emocional" (Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Instituto Nacional de Formación Docente, 2019a).

El movimiento de destitución de la enseñanza como centro del trabajo docente, uno de los ejes de las políticas docentes del gobierno del ex presidente Macri, supuso un corrimiento explícito de las agendas de formación del período 2003-2015, ligadas a problemas de la pedagogía, la política, la cultura, lo latinoamericano, la transmisión y la autoridad, entre otros vectores (Birgin, 2014). En su lugar, las propuestas de formación impulsadas desde diciembre de 2015 se fundaron en la afirmación de que prepararse como docente es hacerse de una serie de técnicas presuntamente neutrales y validadas por las "neurociencias" como sinónimo del discurso científico, negando el carácter político y pedagógico de la tarea de enseñar. En otro de los cursos de 2019 ofrecidos por el INFD, titulado "La regulación emocional del aprendizaje", se plantearon los siguientes contenidos:

"Las competencias socio-emocionales: importancia y beneficios de la educación emocional. Sentir y pensar en la escuela: del paradigma tradicional al lógico-emocional. Consideraciones sobre la práctica de la educación emocional. Etapas del desarrollo socioemocional para la comprensión de la regulación emocional. La regulación emocional como competencia de vida. La regulación emocional en la vida cotidiana. La regulación emocional como proceso. La gestión de las emociones en nuestros alumnos (...) Las estrategias de regulación emocional a través del cuerpo, la mente, la acción y la comunicación. Respiración y relajación. Atención plena. Escucha empática" (Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Instituto Nacional de Formación Docente, 2019b).

Estas propuestas de formación establecieron nuevas coordenadas para la construcción de una posición docente al desarticularla de la idea de enseñanza y vincularla con rasgos tecnocráticos. Asimismo, en este movimiento de desarme se ligó la escuela y la formación

de profesores al presunto desarrollo de un espíritu emprendedor y de liderazgo, ligado a la superación personal y a rasgos motivacionales. Estas intervenciones se enmarcaron en un conjunto de pautas que se dirigieron a repositionar la formación y el trabajo docente en términos de las expectativas, horizontes y coordenadas en las que se debe desarrollar. El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021⁴, elaborado en el gobierno del ex presidente Macri, es un exponente de estos desplazamientos. En el caso de cuáles son los principios que deben orientar la formación de profesores y profesoras, el plan estableció:

"La apuesta está centrada en la formación de docentes que acompañen a los estudiantes en la construcción de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social. Entre ellas, la creatividad, la comprensión, la regulación del propio aprendizaje, el trabajo colaborativo, la comunicación, la iniciativa, la apertura hacia el aprendizaje, el compromiso, la empatía y el pensamiento crítico" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016, p. 3).

Los horizontes para la docencia quedaron reducidos a formar capacidades para actuar "en libertad", ubicando en ellas aspectos actitudinales inespecíficos ("la comprensión", "la comunicación", "el compromiso", "la empatía"), elementos ligados a la regulación "del propio aprendizaje" -evitando involucrarlo con la enseñanza-, y la mención al "pensamiento crítico". Como puede verse, la formación docente no apareció ligada ni al valor de la enseñanza, ni a las fundamentaciones de corte pedagógico, ni a la intervención en una sociedad atravesada por la desigualdad. En este marco, la única alusión relativa a lo justo que planteó el Plan Nacional de Formación Docente es el de la superación de las "brechas" entre los estudiantes que no construían los mismos aprendizajes en sus trayectorias escolares:

"Cuatro principios guían las políticas nacionales de formación docente orientadas al conjunto del sistema formador, que comprende tanto a los ISFD de gestión estatal y privada como a las universidades. El primero, vinculado con el concepto de justicia educativa, que exige formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, tomando en cuenta a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. A través de las políticas de formación docente y en articulación con otras políticas educativas y sociales, el Estado nacional y los estados provinciales asumen la responsabilidad de priorizar a los sectores más vulnerados y garantizar el derecho a un currículum compartido, para reducir las brechas de saberes entre los alumnos más y menos desfavorecidos" (Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 286/16, 2016, p. 4).

La noción de justicia educativa sobre la que trabaja el plan descansó sobre el logro de "capacidades fundamentales comunes" tomando en cuenta -de forma inespecífica- culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. El derecho a un currículum compartido (que no es lo mismo que el logro de capacidades fundamentales comunes) fue el horizonte y el límite de la definición de lo justo, que no involucró un diagnóstico respecto de cuáles eran las situaciones injustas o del ámbito de la desigualdad sobre las que era necesario

operar. Tampoco se establecieron aquí cuáles eran las posibilidades que la enseñanza tenía para el abordaje de estos escenarios.

La impugnación a la enseñanza se complementó con otro argumento igualmente invalidante de lo que docentes y profesores/as hacían en las escuelas: el trabajo docente era "obsoleto", estaba anclado en el pasado, ligado a una escuela y una sociedad que presuntamente ya "no existían", y resultaba imperioso acomodarlo a las demandas "del mundo contemporáneo". En el caso del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, la actividad de la enseñanza fue planteada únicamente en términos de la necesidad de su "renovación" con vistas a poder ofrecer una preparación acorde a la "sociedad del conocimiento". Estos planteos se articularon con el señalamiento de que era necesario "valorar" a los docentes, pero únicamente en términos de separar a quienes hacen uso de determinados derechos laborales o reprimir a quienes se embarcaban en acciones de protesta por la condición salarial docente o por la ausencia de una paritaria nacional. La "valoración" docente, además, incluyó componentes motivacionales:

"El segundo principio sostiene la valoración de los docentes. Este plan busca el desarrollo de la profesión docente, partiendo de la experiencia y el conocimiento previos pero apostando además a fortalecer la motivación en su tarea, sus capacidades y un vínculo más colaborativo entre integrantes de un mismo colectivo docente. Esto permitirá reposicionar al docente en la escena pública, consolidar el vínculo con las familias y construir lazos de confianza para favorecer la apropiación de los procesos de cambio con el apoyo continuo del Estado" (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 286/16, 2016, p. 4).

La valoración de los docentes y el presunto "reposicionamiento en la escena pública" quedaron subsumidos a la apropiación de los procesos de cambio. Es decir, la docencia valiosa era aquella que se inscribía en las reformas promovidas por el gobierno, que prometía acompañarla. Fuera de ello quedaba una frontera, la de la docencia que resistía, que disputaba las condiciones laborales, que luchaba por la democratización de los procesos de reforma, que fue ubicada en el ámbito del desvalor, el atraso, y la punición, la amenaza de despido o la represión. La "valoración", además, involucró el desarrollo de actitudes personales y motivacionales por parte de los docentes, desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podían involucrar estas definiciones.

La supuesta "valoración docente" convivió y se articuló con movimientos contemporáneos de impugnación a la formación y el trabajo docente: los espacios que las políticas gubernamentales nacionales dieron a ONG como "Enseña por Argentina", que planteaba un "entrenamiento" docente de cuatro meses basado en componentes vocacionales; la propuesta del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires de cerrar los 29 Institutos Superiores de Formación Docente en favor de la creación de una universidad nueva (la UNICABA), con el argumento de que ello implicaría una jerarquización de la formación porque la trasladaría a un ámbito universitario; el

extendido desfinanciamiento de las universidades públicas -en las que se forman docentes y en las que se investiga sobre el trabajo docente- y su desplazamiento en las instancias de debate de las políticas públicas, a las que sectores empresariales fueron ampliamente convocados.

Así, la trama de problemas, desafíos, horizontes y utopías que podía proveer el campo de la pedagogía para la construcción de políticas docentes fue desplazada por la mera intencionalidad de "renovar" la enseñanza para adecuarla a las necesidades de la llamada "sociedad del conocimiento". En los saberes que supuestamente se requerían para esos movimientos, aparece únicamente destacado el campo de la didáctica como aquel que debe fortalecerse en la formación:

"Tanto la formación docente inicial como la continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Son los formadores quienes se encuentran comprometidos con la articulación de los aportes teóricos con los saberes de la práctica y el acompañamiento tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio para una mejora sostenida de la enseñanza. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social. Por último, (...) renovar la enseñanza. Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces y pertinentes con las demandas de la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento" (Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 286/16, 2016, pp. 4-5).

Como se señaló, el discurso pedagógico del macrismo articuló un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. En el marco de una restitución tecnocrática-particularista, los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "emprendedor" y una puesta en juego de habilidades intrapersonales, a la vez que se diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo. Estas intervenciones confluyeron con el despliegue público de discursos acerca del déficit docente que fortalecieron la noción del disvalor de la tarea de enseñar. Sobre ellos me detendré a continuación.

Sobre las estandarizaciones que surcan el campo pedagógico en Argentina

Es habitual la puntualización de que las perspectivas estandarizadas sobre la educación escolar se asientan en las mediciones de los resultados de aprendizaje que evaluaciones como las pruebas PISA procuran hacer. Estos operativos se vuelven sinónimo y lugar de la producción de discursos unívocos acerca de los déficits de la educación y de lo que habría que hacer para resolverlos.

Sin embargo, esos mecanismos evaluativos no son el único lugar de producción de un discurso estandarizado sobre los problemas educativos contemporáneos. Un conjunto muy diverso de intervenciones por parte de diferentes actores ha venido produciendo y poniendo en circulación significados inamovibles y ligados al señalamiento de presuntos disvalores de la escolarización pública y del trabajo docente. Estas perspectivas estandarizan la mirada sobre los problemas educacionales, surcando el campo pedagógico y procurando hegemonizar el modo en que se habla, interpreta y comprende la tarea de enseñar. Posiblemente uno de los ejemplos recientes que mejor expresan estos movimientos haya sido la interpelación que la empresaria argentina Cris Morena, convocada por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2017 como referente en temas educativos, produjo en una participación pública de ese año que fue ampliamente replicada por los medios de comunicación:

“Quién de ustedes podría estar ocho horas, durante doce años de sus vidas, sentado frente a un pizarrón, escuchando temas que no les interesan, que no saben para qué lo están haciendo, perdiendo tiempo, vida, sueños, deseos, oportunidades... ¿Quién de ustedes lo soportaría? ¿Por qué entonces le hacemos esto a nuestros hijos, en el mayor y mejor momento creativo-lúdico de aprendizaje, en su autoconocimiento, cuando deberían estar reconociendo sus dones, sus para qué, potenciándose, floreciendo? (...) Transformemos el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes y tendremos un país rico, empoderado, enamorado, electrizado, lleno de pasión, ensoñado y feliz” (Cris Morena, productora televisiva y empresaria argentina, Coloquio de IDEA, octubre de 2017).

La sentencia que sobrevuela sobre la escuela no admite matices: se trata de un lugar "insostenible", caracterizado por el desinterés, la pérdida de tiempo y la ausencia de deseo. La formulación de esta opinión no debe atribuirse exclusivamente a su autora: más que ser ella la que produce una alocución, Cris Morena es hablada por un conjunto de discursos sobre los déficits de la escuela que la anteceden y la exceden. En efecto, la construcción de miradas deficitarias sobre la formación y el trabajo docente asistió a un nuevo fenómeno: la progresiva instalación, en el período que se extiende desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019, de referentes de ONG y de diversos ámbitos empresariales en cargos oficiales de nivel nacional, desde los que han profundizado la circulación de estas perspectivas. Algunas de ellas construyeron miradas deterministas sobre el contexto, realizando planteos relativos al carácter irreversible que éste tendría sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En un estudio realizado, entre otros, por quienes se desempeñaban como directora y vicedirectora del Instituto Nacional de Formación Docente antes de asumir esas funciones, se señala:

“En la Argentina, los alumnos de sectores populares tienen importantes carencias de diverso tipo en sus hogares, que en ciertas dimensiones se ven duplicadas por las carencias de las escuelas a las que asisten” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 77).

El estudio antes citado sostiene afirmaciones relativas a las “carencias” de los alumnos de sectores populares, ubicando en un lugar prefijado e inmutable a las escuelas a las que asisten. La perspectiva del texto consolida su teoría del déficit también a los y las docentes. El texto parte de la afirmación de que se necesitan docentes con “las condiciones, la voluntad y las competencias” para construir la justicia educativa, asumiendo que no las hay. Seguidamente, sin sustentar sus afirmaciones en datos empíricos y recurriendo a textos extranjeros de 1975 y 1996, se señala que una de las características del trabajo docente escolar es el aislamiento, lo cual incluye el desarrollo de su tarea en soledad encerrado dentro de un aula, sin compartir la pedagogía de otros educadores. En la misma línea, los autores citados hablan de una “pérdida de la autoridad pedagógica”, dándole un carácter general e inamovible a este proceso:

“El debilitamiento de la autoridad docente no es un fenómeno privativo de la Argentina, sino que refleja un proceso generalizado en la mayoría de los países occidentales según el cual la docencia consiste cada vez menos en el cumplimiento de un rol predeterminado, que en la construcción de una actividad profesional en la que la personalidad tiene un peso considerable (...) La contención, la complicidad, el amiguismo, la psicologización, la compasión parecieran recursos para reconstruir la autoridad perdida. Será quizás por este motivo que lo emocional aparece hoy en las relaciones pedagógicas de las escuelas argentinas un tanto sobrevalorado, muchas veces en detrimento de la enseñanza” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 112).

Sin aportar datos empíricos y desconociendo el modo en que los docentes ensayan cotidianamente diversas construcciones de autoridad pedagógica, el trabajo citado extiende la noción del déficit docente aún más: se debe “transformar profundamente las representaciones de los docentes” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 69), sujetos aparentemente deficitarios por definición, sobre los que se construye un vacío que la profesionalización para el trabajo con sectores populares vendría a llenar. Así, se integra a un discurso estandarizador que fija en un lugar de no saber y de falta a los sujetos maestros y profesores, desconociendo sus prácticas cotidianas y las experiencias por ellos construidas.

En efecto, la posibilidad de interrumpir esos discursos del déficit se abre en y desde el trabajo docente (Birgin, 2014), a partir de las experiencias pedagógicas escolares y de los procesos de construcción de conocimiento pedagógico que tienen lugar en ellas. Resulta imprescindible que el campo pedagógico mantenga abierta una discusión sobre los múltiples modos de hacer escuela frente a las desigualdades, sobre la base de perspectivas que se funden en el reconocimiento de los sujetos y de las experiencias que llevan adelante. Su visibilización es un primer paso para la puesta en cuestión de las perspectivas estandarizadas sobre la formación y el trabajo docente.

Conclusiones

A lo largo de este artículo he intentado aproximarme a una serie de núcleos de sentido que han atravesado el diseño e implementación de las políticas docentes contemporáneas en Argentina entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019, durante el gobierno del ex presidente Macri. Estas intervenciones acarrearán una serie de disputas por los modos de conocer e interpretar los problemas de la formación y el trabajo docente. Ellas impulsaron un marcado desplazamiento de articulaciones anteriores, desplegadas en el período 2003-2015, que ensayaron vínculos entre el trabajo docente, los procesos de escolarización y la cuestión de la igualdad.

Este trabajo ha intentado reconstruir tres puntos centrales de la intervención discursiva del macrismo: la producción de nuevos modos de articular las nociones de calidad e inclusión educativa, el desplazamiento del lenguaje de la pedagogía como campo de saber para pensar la formación y el trabajo docente, y la construcción de perspectivas estandarizadas fundadas en la imposibilidad o el déficit docente. Se trató de tres ámbitos de producciones de sentido que han surcado el campo pedagógico, con efectos en la construcción de posiciones docentes.

Las consecuencias de los movimientos analizados también alcanzaron a los modos en que se tramaron los vínculos entre escolarización, democratización e igualdad. En efecto, los desplazamientos discursivos que fueron identificados afectaron las maneras de nombrar la calidad de la escolarización, los sentidos de la inclusión y el propio derecho a la educación. Establecieron también coordenadas para la formación y el trabajo docente que prescindieron de problemas y contribuciones propios del campo de la pedagogía, habilitando decididamente el ingreso de actores del ámbito empresarial a la arena educativa. Finalmente, las dinámicas estandarizadoras vulneraron derechos pedagógicos ligados a la posibilidad de visibilizar y poner en circulación modos más justos de nombrar la diversidad, riqueza y potencia de lo que acontecía en las instituciones escolares. El señalamiento del carácter presuntamente deficitario del accionar docente fue la punta de lanza de las políticas educativas neoliberales para destituir la idea de enseñanza de su lugar central en el trabajo cotidiano de maestros y maestras.

Notas

¹ Se trata del proyecto "Regulaciones del trabajo de enseñar en las políticas educativas contemporáneas: disputas de sentido en torno de la construcción de posiciones docentes" que actualmente llevo adelante en el marco de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP-CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

² Esta conceptualización del campo pedagógico ha venido siendo trabajada por los/as integrantes del proyecto UBACyT "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

³ El Análisis Político del Discurso (APD) desarrollado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex se despliega como una perspectiva "postmarxista", que toma distancia de cualquier abordaje basado en el concepto de clase para explicar las identidades sociales y políticas, pero que a su vez rescata la necesidad de superar una

noción petrificada de las relaciones sociales a partir de la centralidad de los antagonismos sociales (Laclau y Mouffe, 1985).

⁴ Resolución Nº 286/16 del Consejo Federal de Educación.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Tesseo.
- Buenfil, R. N. (2018). Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas. *Fermentario*, 12: (1), 1-20.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución Nº 286/16. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En G. Brener y G. Galli. (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). Buenos Aires: La Crujía.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2019a). Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2019b). Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *Secundaria del Futuro*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>
- Piovani, J. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani. (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 287-298). Buenos Aires: Emecé.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Southwell, M. (2014a). Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado. En C. Carballo (Coord.), *Educación física escolar, académica y profesional* (pp. 19-62). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.392/pm.392.pdf>
- Southwell, M. (2014b). Análisis político del discurso: una perspectiva de investigación en educación. En B. Capocasale Bruno (Comp.), *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional* (pp. 138-163). Montevideo: Trecho.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, 163-187.
- Suárez, D. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En D. Suárez, F.

- Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal (Eds.), *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 11-35). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vassiliades, A. (2014) El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*, 154 (44), 1012-1027.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.
-