

# EL SOCAVAMIENTO DE LO COMÚN EN LAS POLÍTICAS DOCENTES DEL GOBIERNO DEL EXPRESIDENTE MACRI EN ARGENTINA

Alejandro Vassiliades

## INTRODUCCIÓN

Este capítulo se propone realizar un análisis de los procesos involucrados con el socavamiento de la idea de lo común en el campo de las políticas docentes, en tanto expresión de la retracción del derecho a la educación que apuntaló el gobierno del expresidente Macri en Argentina (2015-2019). Así, procura dar cuenta de una serie de transformaciones en el campo educativo reciente que, enmarcadas en el “giro a la derecha” en Argentina, impulsaron el desarme de las principales construcciones político-pedagógicas que el país había delineado en el período 2003-2015. Enfocado en una serie de intervenciones ligadas a la impugnación y el desarme de la idea de lo común articulada a la enseñanza y a la pedagogía, este texto aspira a reconstruir esas dinámicas y a dar cuenta de algunos de sus efectos.

La noción de lo común y la idea de que el trabajo docente resulta un ámbito clave para disputar las desigualdades sociales y educativas, fueron construcciones estructurantes de las políticas educativas entre 2003 y 2015, adoptando una presencia y una intensidad creciente en las definiciones estatales de ese período. En este capítulo se abordarán una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que atravesaron el diseño e implementación de las políticas docentes recientes en Argentina en el período 2015-2019 –durante la presidencia de

Mauricio Macri–, haciendo foco en los modos en que ellas avanzaron en socavar la idea de lo común como horizonte de un proyecto de escolarización pública sostenido por el Estado. El análisis apunta 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.

### **LO COMÚN EN DISPUTA**

La noción de lo común ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en Argentina y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de la igualdad y la desigualdad educativa. A lo largo de la historia del sistema educativo, lo común no ha tenido un contenido fijo e inmutable, sino que ha estado compuesto de significaciones precarias y provisionarias por las que se libraron disputas. Estas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar.

En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008). Una discusión central en torno del despliegue de la educación escolar es qué porción de la cultura se define como fondo compartido para todos y cómo se juega, allí, la construcción de lo común y la cuestión de la pluralidad de identidades en articulación con los modos en que la transmisión cultural procura instituir formas de vida, lenguajes, códigos y ciudadanías (Birgin y Serra, 2012).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquella y la idea de igualdad (Dussel, 2004; Southwell, 2006). La escuela era “igual para todos”<sup>1</sup> porque supuestamente trataba a todos de la misma manera y a ellas debían acceder todos por igual. Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008), situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos

---

1 Como señala Diker (2008) a partir del análisis de la universalidad que realiza Badiou, se constituye para la educación escolar una tautología según la cual dado que lo que ella transmite es “lo común”, se dirige a todos, y porque se dirige a todos, eso que la escuela transmite es sinónimo de “lo común”.

alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje. La escuela supuso, así, una definición específica de “lo común” y una acción sobre él (Serra, 2011). Esa misma definición implicó la fijación provisoria de un “afuera de lo común”, donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común. La definición de este común supuso la producción de diferencias, jerarquías, negaciones y exclusiones (Diker, 2008), tanto de sujetos como de contenidos culturales.

Esta noción de lo común fue acompañada del proceso de estatalización de la educación escolar, y de la centralidad del Estado en la definición de las políticas públicas para este ámbito. Así, el trabajo docente ocupó un lugar central en el despliegue de las pautas de regulación social, estructuradas en torno de la equivalencia entre lo común, lo igualitario y lo mismo (Alliaud, 1993; Birgin, 2014). La principalidad estatal y la centralidad de lo público (Carli, 2003) fueron pilares del sostenimiento de esa articulación de sentidos para el ámbito escolar.

La irrupción drástica del proyecto neoliberal en Argentina, vehiculizada por la última dictadura cívico-militar-empresarial-eclesiástica a partir de 1976 supuso un fuerte quiebre del imaginario que había estructurado la escolarización moderna como un proyecto societal común asentado en la responsabilidad estatal y colectiva (Braslavsky, 1986). La instalación de premisas de corte liberal-mercantil, como la de la reducción de la intervención del Estado, la reorientación del *curriculum* hacia las demandas del mercado y el desplazamiento del trabajo docente a la tarea de “acompañamiento” de trayectorias escolares asumidas como individuales, reconfiguraron aspectos históricos de los modos en que los discursos pedagógicos dominantes habían hilvanado los sentidos de la escolarización y de la enseñanza.

La intervención dictatorial alteró el imaginario que había estructurado la escolarización moderna en nuestro país, donde el “ofrecimiento” de la educación escolar, considerada un derecho, definida, impulsada y desarrollada estatalmente, en la mayoría de los casos de manera centralizada y sin considerar necesariamente las demandas de la comunidad. Esta configuración había supuesto un papel central para los docentes, cuya intervención homogeneizante –y en numerosas ocasiones autoritaria– aspiraría a transformar decisivamente los horizontes de los niños y jóvenes que pasaban por las escuelas. El discurso de la igualdad que sustentó estas prácticas se asoció a una homogeneización que avasalló las diferencias a la vez que aspiraba a construir ciudadanía (Southwell, 2006). La propuesta de correr al docente a un costado, situándolo como facilitador de los aprendizajes

“individuales” –entendidos como cambios de conducta– de sus estudiantes y confinándolo al no intervencionismo pedagógico configuró una escuela “a demanda”, que debe adaptarse a los intereses y “potencialidades” de los alumnos. Desde los discursos parecía sostenerse una especie de “neodarwinismo educativo”, según el cual cada alumno llegaría en el aprendizaje hasta donde su “maduración” y sus “capacidades” le permitieran llegar. De este modo, la “modernización” propuesta por la administración dictatorial dismanteló esta característica propia de la escolarización moderna e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares (Pineau, 2007).

Esta lógica particularista y de dilución de lo común se profundizó en la década de los noventa, con la implementación de la reforma educativa impulsada por el gobierno del expresidente Menem (1989-1999). La ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común también afectó a la constitución de las identidades docentes, que ya no se sostuvieron sobre la base de esa característica de homogeneidad que la organizó en sus inicios. Las identidades se resquebrajaron y su configuración, en la década de los noventa, se produjo en el marco de crecientes desigualdades sociales y dinámicas fragmentadoras (Birgin, 1999). La ausencia de lo común alcanzó también a la condición docente y a la construcción de horizontes igualitarios asociados a la tarea de enseñar. Lo público como espacio homogéneo y asociado a la igualdad fue resignificado en pos de la incorporación de criterios de la lógica de mercado, que no solo alcanzaron al despliegue de políticas que favorecieron la educación privada, sino que impactaron en la construcción de nuevos sentidos y prácticas para la educación escolar que reforzaron los ribetes particularistas que habían comenzado a instalarse durante la última dictadura.

Las metodologías destinadas a incentivar la innovación escolar a través de proyectos y de mecanismos competitivos mediante los cuales se asignaban recursos constituyeron expresiones de los modos en que se intentaron pautar la cotidianeidad escolar y los procesos de socialización, procurando la aceptación de reglas y criterios de mercado. Esto último tuvo lugar a través de proyectos que eran diseñados centralmente y aplicados en un grupo focalizado de escuelas o bien que eran generados en el seno de las instituciones a partir de opciones prefijadas por el nivel central. Así, y haciendo énfasis en la necesidad de construir instituciones autónomas con capacidad para tomar decisiones por sí mismas y administrar sus recursos, se pautó la agenda de cuestiones a las que debían abocarse las escuelas, introduciendo la lógica de la competencia interinstitucional para la obtención de fondos y derivando responsabilidades a la base del sistema. La autonomía, asociada a las ideas de calidad y equidad, permitía a las instituciones

seleccionar por sí mismas los procedimientos con que iban a operar para alcanzar los objetivos previamente establecidos por los ámbitos gubernamentales. En un contexto de aliento a las articulaciones entre la institución escolar y la comunidad en la cual está inserta, estas propuestas expresaron no solamente las diferencias culturales propias de cada espacio, sino que dieron cuenta de las desigualdades sociales a la hora de la elaboración, diseño y puesta en marcha de los proyectos.

Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización trabajo docente e igualdad fueron revisados y reformulados por el discurso pedagógico oficial a partir de 2003, cuando una vez iniciado el gobierno de Néstor Kirchner se adoptaron una serie de medidas de política educativa que representaron un fuerte viraje respecto del período anterior. Como analizan trabajos anteriores (Vassiliades, 2014) tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, y que ella dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la 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 para las instituciones escolares. Procuraré abordar el modo en que se produjeron tales articulaciones, como así también dar cuenta de las expresiones asociadas a los significantes igualdad e inclusión educativa.

De manera específica, en el caso argentino la igualdad se inscribe como igualdad de oportunidades y se asocia a los intentos por instituir algo del orden de lo común, al que el carácter “nacional” y “provincial” de las leyes intenta aportar, que tiene expresiones en retóricas universalistas referidas al acceso y la permanencia en la educación básica. Asimismo, la igualdad también aparece como un principio general de la educación y como fin de las acciones (Saforcada y Vassiliades, 2011). De acuerdo con la discursividad oficial, el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural nacional y universal. Estas reformulaciones se dieron en un marco de crítica a las políticas neoliberales que también expresaron los gobiernos de Lula da Silva en Brasil y Hugo Chávez en Venezuela, configurando un polo latinoamericano de gobiernos de “centroizquierda” (Svampa, 2008).

La noción de igualdad asociada a lo común adoptó un ribete más a lo largo del período 2003-2015: la idea de que las instituciones

podían y debían revisar sus formatos para convocar de otros modos a los/as estudiantes que asistieran a ellas. Este planteo fortalecía el argumento de que, desde el trabajo docente, había una serie de aspectos a posicionar como prioritarios, como condición para que desde allí fuera posible la construcción de una escolarización común inclusiva e igualitaria.

### **LOS AÑOS DEL GOBIERNO DEL EXPRESIDENTE MACRI: SOBRE EL SOCAVAMIENTO DE LO COMÚN**

La llegada al poder del macrismo implicó, para la Argentina, la vivencia directa del proceso de restauración conservadora que vivió la región hacia mediados de la década pasada. El gobierno del expresidente Macri (2015-2019) condensó, en el “giro a la derecha” que representó, la restitución brutal de principios neoliberales que los anteriores gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) habían desplazado.

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. Se asentaron en la idea de que la baja de esta última respondía a las dinámicas incluyentes de las políticas desarrolladas entre 2003 y 2015. Así, el argumento principal fue 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– habría 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.

Estas intervenciones se enmarcan 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 2016-2021, elaborado en el gobierno del expresidente Macri, es un exponente de estos desplazamientos. El documento posee una serie de pilares sintetizados como “visiones”, a la usanza del registro empresarial para presentar los fines de una organización, en los que se destaca el planteo de que una formación docente de calidad es aquella que logra desarrollar “capacidades” en los estudiantes de los futuros profesores y profesoras:

Fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio.

VISIÓN: Que todos los docentes y directores en ejercicio participen regularmente de instancias de formación que les permitan desarrollar las capacidades fundamentales de los estudiantes. (...)

El INFD promoverá la formación de los docentes en innovaciones pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016: 5-15; las mayúsculas son del original).

La formación docente adopta un anclaje doblemente particular: las instancias formativas promueven capacidades en cada docente, de forma individual, y ello permite luego desarrollar las capacidades de los estudiantes. La tarea pedagógica se aleja de la noción de enseñanza –escasamente planteada en el documento– y se aproxima al acompañamiento y la guía:

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 (...).

Con la finalidad de construir una sociedad preparada para el futuro donde el desarrollo social, individual, económico y cultural depende del acceso a capacidades fundamentales por parte de todos los miembros de la sociedad, este plan propone políticas para formar profesores sólidos, críticos y motivados (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016: 3).

Los horizontes para la docencia quedan 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 aparece 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 plantea el Plan Nacional de Formación Docente es el de la superación de las “brechas” entre los estudiantes que no construyen 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 286/16, 2016: 4).

La noción de justicia educativa sobre la que trabaja el plan descansa sobre el logro de “capacidades fundamentales comunes” tomando en cuenta –de forma inespecífica– culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. Allí reside la única alusión a lo común que realiza el Plan Nacional de Formación Docente. El derecho a un currículum compartido (que no es lo mismo que el logro de capacidades fundamentales comunes) es el horizonte y el límite de la definición de lo común, que no involucra un diagnóstico respecto de cuáles son las situaciones injustas o del ámbito de la desigualdad sobre las que sería necesario operar. Tampoco se establecen aquí cuáles son las posibilidades que la enseñanza tendría para el abordaje de estos escenarios.

Estas asunciones dan cuenta del fuerte viraje que provocó el macrismo en el planteo de los vínculos entre educación y desigualdades. Planteando a estas últimas como resultado de una lógica meritocrática basada en el presunto esfuerzo (o ausencia de esfuerzo) particular, el modelo “emprendedor” de éxito individual (Canelo, 2019) ubicó a los docentes en acompañantes de quienes fueran a desarrollar sus capacidades para insertarse en él. Este planteo se articuló con la idea de que los individuos deben vivir en una sociedad atravesada por la idea de la “meritocracia”, donde el éxito presuntamente se alcanzaría a través del esfuerzo personal, y para la que sería necesario incorporar habilidades ligadas al liderazgo y el “emprendedurismo” (Feldfeber, 2016).

Este giro trastocó drásticamente la relación entre la educación escolar y las desigualdades, que se vio reconfigurada por el discurso pedagógico del macrismo. La desigualdad pasó a ser naturalizada y entendida como producto esperable de una sociedad meritocrática, en la que algunos/as merecen más y otros/menos. Posiblemente en este viraje esté una de las mayores intervenciones de la política educativa del gobierno de Macri sobre el derrotero pedagógico de los gobiernos kirchneristas que lo antecedieron entre 2003 y 2015. Las políticas docentes del macrismo se posicionaron en la búsqueda de interpelar a las identidades docentes desde estas coordenadas particularistas.

En este contexto, el docente a valorar tiene, como precondition, que este adopte una actitud motivadora y orientada al desarrollo de sus capacidades individuales:



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 (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016: 5).

La docencia valiosa se asocia al desarrollo de aptitudes motivacionales, al tiempo que formación de profesores aparece subordinada a la respuesta a las “exigencias” de determinados cambios o modelos societales, tales como la llamada “sociedad del conocimiento”, que no aparecen abordados críticamente:

Por último, el cuarto principio plantea la necesidad de 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 (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016: 5).

La “valoración”, además, involucra el desarrollo de actitudes personales y motivacionales por parte de los docentes, desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podrían involucrar estas definiciones. Los pilares centrales de la formación docente se desplazan a propuestas asentadas en una incorporación banal del discurso de las neurociencias y de la educación emocional (Abramowski, 2018).

La supuesta “valoración docente convive y se articula con movimientos contemporáneos de impugnación a la formación y el trabajo docente: los espacios que las políticas gubernamentales nacionales dan a ONG como Fundación Varkey y su Programa “Enseña por Argentina”, que plantea 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 Superior 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; la extendida desfinanciación 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 y del mundo financiero son ampliamente convocados (Feldfeber, 2020; Feldfeber y Gluz, 2019).

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 son planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso “emprendedor” y una puesta en juego de habilidades intrapersonales, a la vez que se diluye todo horizonte de lo común y de lo colectivo. Estas intervenciones confluyen con el despliegue público de discursos acerca del déficit docente que fortalecen la noción del disvalor de la tarea de enseñar (Vassiliades, 2020).

En el marco de estas interpelaciones, la relación pedagógica es desplazada a una faceta netamente mercantil: los docentes adquirirían diversas “capacidades” (investidas de neutralidad) en la formación docente para luego emplearlas en su práctica cotidiana para generar que los/as estudiantes adquieran capacidades cuya politicidad se invisibiliza. La mercantilización de las relaciones pedagógicas posiciona al trabajo docente en un servicio individual orientado a una demanda particular en el que la visión de lo colectivo, lo común y lo estatal se diluye. En este plano, el trabajo docente tiende a una progresiva uberización (Morozov, 2016).

Finalmente, en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 se construye una idea de formación desgajada de los saberes y experiencias que actualmente se producen en el seno de las prácticas pedagógicas cotidianas que los y las docentes llevan adelante en las escuelas. El objetivo de lograr que todos los docentes cuenten con “capacidades” no se apoya en estas instancias y, cuando se recurre a ellas, su elección queda reducida a presuntos “buenos indicadores educativos”, que marcan que el contacto con ellas sería favorable:

Una política estratégica para garantizar mayor cantidad de docentes noveles que cuenten con los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarios en el desempeño de la profesión, requiere afianzar la formación de los equipos directivos y de los profesores de los ISFD (...). Una línea de acción sobre la que se avanzó en la década pasada es el fortalecimiento de las prácticas profesionales durante la formación inicial, que comenzaron a realizarse desde el primer año de formación y deben ser acompañadas por las escuelas y los ISFD. Por último, se apoyará a las jurisdicciones para fortalecer el vínculo de los ISFD con las escuelas asociadas y para generar las condiciones institucionales necesarias para poder seleccionar estas escuelas según criterios objetivos, de tal manera que sean de contextos diversos, tengan propuestas pedagógico-institucionales potentes y presenten buenos indicadores educativos, en tanto constituyen una instancia muy importante sobre la cual se modela de alguna manera la enseñanza en los futuros docentes (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016: 9).

La invisibilidad que el discurso pedagógico del macrismo configura sobre la potencia de las prácticas docentes abarca también los modos en que se plantea la evaluación (en términos de medición estanca) del sistema formador y la función de investigación en instituciones formadoras. La producción de esta “ausencia” sobre las pedagogías que se traman y disputan en la cotidianeidad escolar encuentra su máxima expresión en la puesta en circulación 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.

## CONCLUSIONES

Una mirada a nuestra región en los últimos años arroja, como señala Kessler (2014), que la desigualdad persistente sigue siendo el gran enigma latinoamericano. En el abordaje de este problema, debe considerarse su carácter múltiple, plural e interdependiente respecto de otros fenómenos globales y locales (Jelin, Motta y Costa, 2020). Este capítulo ha tenido la intención de proponer una aproximación al caso argentino entre 2015 y 2019 –período hito en la restauración conservadora y neoliberal que atravesó el país–, para explorar la regulación estatal en torno de los vínculos entre el trabajo docente y la idea de lo común, como modo de dar cuenta de las categorizaciones y producciones de sentido en torno de la desigualdad puestas a circular desde las políticas públicas.

El derrotero específico por el Plan Nacional de Formación Docente da cuenta de los modos específicos en que las regulaciones asumieron la destitución de, al menos, tres principios nodales de las políticas docentes de los gobiernos populares previos (2003-2015). En primer lugar, el profundo socavamiento de la idea de lo común como articuladora de las políticas públicas del período anterior, sustituyéndola por premisas particularistas que afianzaron el carácter marcadamente neoliberal de la reforma del macrismo. En segundo lugar, el desplazamiento del lenguaje específico de la pedagogía y de las contribuciones específicas de este ámbito para, en su lugar, abrir la interlocución a fundaciones privadas, empresas, referentes del mundo financiero y exponentes de un nuevo discurso pseudo-emocional ligado a la autoconstrucción del perfil emprendedor y de liderazgo. En tercer lugar, la restitución de un rasgo característico de las reformas neoliberales de sesgo tecnocrático: la idea de que la formación y el trabajo docentes son ámbitos posibles de ser resueltos con intervenciones

presuntamente asépticas y ligadas a la promoción de capacidades individuales para participar pasivamente de una sociedad incierta, cambiante, y crecientemente desigual. La visibilización de los pilares que reconfiguraron los vínculos entre educación y desigualdad resulta un paso indispensable para imaginar formas de disputa que vuelvan a reposicionar un horizonte pedagógico común y emancipador.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, Ana. (2018). El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, 3(10), 3-10. En <http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>
- Alliaud, Andrea. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Birgin, Alejandra. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, Alejandra. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, Alejandra y Serra, Silvia. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas, pp. 235-256. En Alejandra Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Braslavsky, Cecilia. (1986). *La transición democrática en la educación*. San Juan: Centro de Estudios de Cultura y Sociedad.
- Canelo, Paula. (2019). ¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra. (2003). Educación pública. Historia y promesas, pp. 11-26. En Myriam Feldfeber (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 286/16*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Diker, Gabriela. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común?, pp. 147-171. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dussel, Inés. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. [<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>].
- Feldfeber, Myriam. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación, pp. 85-105. En Gabriel Brener y Gustavo Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía.

- Feldfeber, Myriam. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente "Global". *Sisyphus. Journal of Education*, 8(1), 79-102, (Universidade de Lisboa).
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19-38.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jelin, Elizabeth; Motta, Renata y Costa, Sergio. (2020). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, Gabriel. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morozov, Evgeny. (2016, marzo). La uberización del mundo. *Le monde Diplomatique*, 201, (Buenos Aires).
- Pineau, Pablo. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar, pp. 33-44. En Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304. [<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>].
- Serra, Silvia. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Southwell, Myriam. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata, pp. 47-79. En Pablo Martinis y Patricia Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Svampa, Maristella. (2008). Las fronteras del Gobierno de Néstor Kirchner, pp. 43-73. En Maristella Svampa, *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, Flavia. (2008). Lo mismo no es lo común, pp. 209-221. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Vassiliades, Alejandro. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*, 154(44), 1.012-1.027. [<https://doi.org/10.1590/198053142806>].
- Vassiliades, Alejandro. (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). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262. [<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>].