

> **Alejandro Vassiliades**

Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata- CONICET

La pedagogía en la formación docente en Argentina:

TENSIONES Y ENCRUCIJADAS EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL PERÍODO 2015-2019

RESUMEN

Este artículo se propone realizar un análisis de los procesos involucrados con el socavamiento de la idea de lo común en el campo de las políticas de formación docente durante el gobierno del expresidente Mauricio 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, afectando los modos en que se define y sostiene el derecho a la educación. 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.

Palabras clave: Formación docente, Políticas docentes, Enseñanza, Pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone realizar un análisis de los procesos involucrados con el socavamiento de la idea de lo común en el campo de las políticas de formación docente durante el gobierno del expresidente Mauricio Macri en Argentina (2015-2019).¹ 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

¹ En este trabajo se retoman argumentos y discusiones que he previamente explorado en Vassiliades (2020; 2021).

construcciones político-pedagógicas que el país había delineado en el período 2003-2015, afectando los modos en que se define y sostiene el derecho a la educación. 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 sostener el derecho a la educación y 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 trabajo 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 las políticas de formación docente. El análisis apunta a reconstruir los sentidos que ellas configuraron en torno de la construcción de posiciones docentes como modos de asumir el trabajo de enseñar en relación con el derecho a la educación, 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 (Southwell & Vassiliades, 2014).

LO COMÚN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DISPUTA

A lo largo de la historia del sistema educativo argentino, el derecho a la educación y la noción de lo común no han tenido un contenido fijo e inmutable, sino que han estado compuestos de significaciones precarias y provisorias 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. Esta noción 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 (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. 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, se condensó 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, involucrándose con la garantía y el sostenimiento del derecho a la educación. 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 desmanteló 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 1990, con la implementación de la reforma educativa impulsada por el gobierno del expresidente Carlos 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 para el sostenimiento del derecho a la educación que la organizó en sus inicios. Las identidades se resquebrajaron y su configuración, en la década de 1990, 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 también 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.

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. Tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, y 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.

La llegada al poder del macrismo implicó, para la Argentina, la vivencia directa del proceso de restauración conservadora que atravesó 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, afectando nodalmente al derecho a la educación. 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.

En el plano de las políticas de formación docente, esta adoptó un anclaje doblemente particular: se asumía que las instancias formativas promoverían capacidades en cada docente, de forma individual, y ello permitiría luego desarrollar las capacidades de los estudiantes. La tarea pedagógica se alejó de la noción de enseñanza y se aproximó al acompañamiento y la guía. En el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, 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 aparecía ligada ni al valor de la enseñanza, ni a las fundamentaciones de corte pedagógico, ni a la intervención para garantizar el derecho a la educación en una sociedad atravesada por la desigualdad. El docente considerado valioso tenía, como precondition, que este adopte una actitud motivadora y orientada al desarrollo de sus capacidades individuales.

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, afectando el sostenimiento del derecho a la educación. 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; Feldfeber & Gluz, 2019).

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 algunas y algunos 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, y sobre la configuración del derecho a la educación. Las políticas docentes del macrismo se posicionaron en la búsqueda de interpelar a las identidades docentes desde estas coordenadas particularistas, desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podrían involucrar estas definiciones.

CONCLUSIONES

El discurso pedagógico del macrismo articuló un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y la 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 para el sostenimiento del derecho a la educación. 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 las y los estudiantes desarrollen aprendizajes cuya politicidad se invisibiliza.

Para concluir, pueden señalarse que las políticas del macrismo operaron sobre 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 el derecho a la educación desde un horizonte pedagógico común y emancipador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Teseo.

Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Siglo XXI.

Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Noveduc.

Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En G. Brener & G. Galli (comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). La Crujía.

Feldfeber, M. & Gluz, N. (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*, 13, 19-38.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 33-45). Del Estante Editorial.

Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis & P. Redondo (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Del Estante Editorial.

Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.

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). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

Vassiliades, A. (2021). El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del ex presidente Macri en Argentina. En N. Gluz, C. Rodrigues, R. Elías (comps.). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana* (pp. 261-274). CLACSO.