



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
--	--

Editorial

En riesgo lo común, lo público

María Graciela Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

chdifranco@2gmail.com

ORCID 0000-0002-6312-1825

La situación crítica de la educación pública, la ciencia y el sistema universitario nacional se agrava. No es la primera vez que el ahogo financiero es la estrategia de control del nivel central; no obstante, son similares las situaciones y pareciera que la pretensión final: poner en jaque lo público desde las políticas con relación al sistema formador y de ciencia y tecnología.

En la mirada retrospectiva, las primeras pistas de los últimos tiempos las ubicamos en la década de los noventa. Argentina implementó una serie de reformas estructurales, alineadas con las recomendaciones de organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial y, también en parte, la CEPAL. Estas reformas incluyeron la liberalización de la economía, privatizaciones masivas, y una fuerte apertura comercial. El diagnóstico de la educación superior en Argentina señalaba problemas y desafíos, como el progresivo deterioro de la calidad y del nivel de formación de graduados; el bajo rendimiento académico; la escasa equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes del sistema; ausencia del sistema de admisión y de mecanismos de articulación con el nivel medio; ausencia de información estadística confiable; desinversión e inequitativa asignación de los recursos presupuestarios; escasa articulación con el sector productivo y ausencia de un marco normativo común para el nivel superior. Las estrategias y programas implementados constituyeron un marco normativo prescribiendo la Ley de Descentralización Educativa, el Pacto Federal, la Ley

Federal y la educación superior, todas con fuerte impacto en la formación de profesorados y profesores.

El documento de la CEPAL *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) anticipó las políticas definidas. Destacaba la importancia de la educación como un pilar para alcanzar la equidad en la transformación productiva. Bajo este paradigma, la formación docente debía alinearse con el objetivo de preparar a los educadores para un nuevo contexto socioeconómico, que demandaba una mayor calificación y adaptación a los cambios tecnológicos y productivos. Dedicó especial detalle en los procesos de reclutamiento, formación y capacitación. Asistidos por un compromiso con una educación de calidad asociada a programas de incentivos, perfeccionamiento continuo, definiciones de estructuras y contenidos y diseño de materiales. Desregulación y fragmentación eran leídas como ampliación de oportunidades, equidad y mejora de la calidad.

En nuestras facultades, por ejemplo, aprobaron sus nuevos planes de estudio 1998 con las titulaciones en profesorados en Educación General Básica, tercer ciclo y polimodal; se instala la lógica que legitima el FOMECE a través del Programa de mejoramiento de la calidad universitaria; desde el Ministerio de Educación, aprueban los Acuerdos A11, A17 y A14, definiendo las cargas horarias, contenidos sugeridos y extensión de las carreras. El profesorado en Letras, por mencionar uno, pasó de 33 a 44 asignaturas en los mismos tiempos curriculares. Las notas dan cuenta de una fuerte fragmentación, el rol subsidiario del Estado en la aplicación de las políticas, pero protagonista en sus definiciones y en ese rol evaluador que guarda para sí la regulación de lo público y desregulación de lo privado.

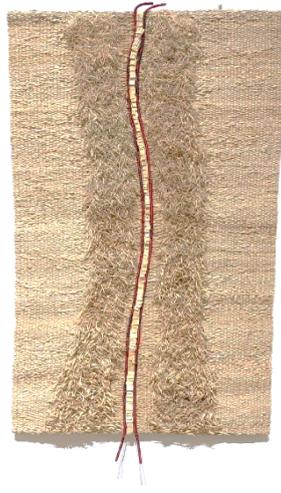
Esta sospecha permanente en la formación docente reincide, en inicios del 2016, en contextos similares de neoconservadurismo y neoliberalismo. La política educativa se centró en la calidad y la evaluación docente. Se impulsó la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y se realizaron evaluaciones masivas a docentes. La meritocracia se promueve en todas sus formas; en particular, en que los docentes fueran evaluados en función de sus resultados y desempeño, influenciando, así, su formación continua y su carrera profesional. En este periodo, la reforma educativa se encamina bajo la prescripción del Plan Maestro, que plantea como argumento central a la calidad de la educación directamente condicionada por la calidad de nuestros profesores. El documento toma por base argumentos de un grupo de autoras/es, entre los que se encuentran Bárbara Bruns y Javier Luque: *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje de América latina y el caribe* (2015). Bruns y Luque describen que, en su mayoría, las docentes son mujeres, de posición socioeconómica relativamente baja; elevados niveles de educación formal, pero escasas capacidades cognitivas; con salarios relativamente bajos y trayectoria plana del salario compensada por la estabilidad laboral. Señalan, además, una oferta excesiva de programas de educación superior (terciarios) de formación docente con un considerable exceso de graduados docentes con un nivel académico generalmente bajo (p. 11).

Vuelve a la idea de la formación, capacitación y el reclutamiento instaladas en la década de los noventa. Proponen incrementar la selectividad, elevar los parámetros para el ingreso a los programas de educación docente, así como también la calidad de la educación de los profesores y los estándares de contratación.

El documento avanza con las modalidades aportadas desde la investigación sobre cómo el sistema escolar se responsabiliza de que los profesores sean lo más eficaces posible. Esto implica cuatro tareas: *inducción*: en el desempeño inicial docente, los sistemas escolares tienen una valiosa oportunidad para respaldar y maximizar el desarrollo de los nuevos profesores y detectar a aquellos a los que se les debería sugerir dejar la profesión. *Evaluación*: sistemas para la evaluación periódica de los puntos fuertes y débiles de cada profesor a fin de mejorar la calidad de los profesores y lograr que rindan cuentas por su desempeño. *Desarrollo profesional*: capacitación eficaz para subsanar las debilidades detectadas (por ejemplo, la capacitación en servicio surge como uno de los principales elementos del gasto educativo en América Latina y el Caribe) y potenciar las capacidades de cada docente. *Asignación y gestión de los profesores*: el desarrollo y mejora de las capacidades de los profesores es responsabilidad de los directores de las escuelas. Para elevar la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe, será necesario atraer a candidatos de alto nivel, separar continuamente y sistemáticamente de sus cargos a quienes demuestren desempeño más bajo, y motivar a las personas para que continúen refinando sus capacidades y trabajando duro durante una larga carrera. Establecen un marco integral de incentivos que se pueden agrupar en tres categorías amplias: a) recompensas profesionales, como satisfacción intrínseca, reconocimiento y prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual y condiciones de trabajo agradables; b) presión por rendir de cuentas; y c) incentivos financieros.

Llegamos a nuestros días, donde se cuestiona fuertemente el sistema educativo estatal, estimula un modelo de “*voucher* educativo”, una mayor privatización del sistema educativo, lo que implica un cambio radical en la formación docente, trasladándola al ámbito privado o desregulado. Privatización y descentralización; competencia y mercado, reducción del gasto público, funcionan como marco de comprensión e intervención.

También desde la década de los noventa trabajamos poniendo en tensión y resistiendo a estas políticas; pensando en la construcción de un nosotros que fracture a este pensamiento liberal, privatista, excluyente y meritocrático. Para ello, las ciencias sociales y humanas nos habilitan a ponernos en el punto de vista de las otras personas, y buscar su sentido más pleno, que es problematizar la realidad, pensar los problemas, analizar, debatir, hacer en el único espacio que tenemos para aprender a vivir juntos y ese lugar es la educación pública. Lejos de aprender a sospechar de las demás personas y poner en juego lo común, necesitamos poder advertir que la lógica de las 3M se instala de manera cada vez más amplia, más profunda y más cruel. Esa pedagogía del desprecio por el otro interrumpe el lazo social, ese que debemos sostener desde lo educativo, desde la política y, allí, reconocer ese “entre” que Arendt significa *vivir en común*.



Silueta de Mujer, tejido telar en chala de maíz. **Juan Ricardo Winggenhauser**

Referencias bibliográficas

Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Serie del Foro sobre Desarrollo de América Latina; Grupo Banco Mundial.

UNESCO y CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Editorial.