

XI Encuentros de Cátedras de Pedagogía

II Jornadas de Pedagogías del Sur

Sentidos, prácticas y desafíos de la pedagogía a 200 años del cruce de los Andes

El Plan Maestr@: un debate necesario

Autores:

Claudia Figari, CEIL-CONICET, UBA, UNLu (figari.clau@gmail.com)

Adriana Migliavacca, UNLu (adrianamiglia22@gmail.com)

Marcelo Hernández, UNLu (mhernandezdel64@gmail.com)

Gabriela Vilariño, UNLu (vilarinogabriela@gmail.com)

Cátedra: Teorías de la Educación I, Carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján

Eje 1 Pedagogía y formación docente

Resumen

El Plan Maestr@ expresa el sentido y alcance de la política educativa en la actual coyuntura del macrismo. Su diseño ha generado múltiples debates en las instituciones educativas, a la luz de las transformaciones que se anuncian y que son expresivas de los consensos globales a finales del milenio y de las doctrinas del *management* contemporáneo.

Esta ponencia tiene como propósito debatir algunos de los postulados que define el Plan Maestr@. Específicamente recuperamos los fundamentos políticos-conceptuales, el trabajo docente y la problemática de la educación superior. Nos proponemos desnaturalizar algunos supuestos fundamentales que sustentan al plan, inscriptos en la matriz neoliberal y el agiornamiento recurrente de la teoría del capital humano y la tecnocracia pedagógica.

Palabras clave

Plan Maestr@ – *management* – trabajo docente – reconocimiento académico de trayectorias formativas

Introducción

El Plan Maestr@ expresa el sentido y alcance de la política educativa en la actual coyuntura del macrismo. Su diseño ha generado múltiples debates en las instituciones educativas, a la luz de las transformaciones que se anuncian y que son expresivas de los consensos globales a finales del milenio y de las doctrinas del *management* contemporáneo.

En un marco de profunda conflictividad en el sector docente, por la mejora en las condiciones de trabajo y salariales, el plan dista de reconocer las condiciones pedagógicas e institucionales en las que enseña y aprenden los niños, jóvenes y adultos en Argentina. En el Plan, abundan los diagnósticos y las metas, pero prima la ausencia de un análisis detenido respecto de las problemáticas educacionales que resultan invisibilizadas.

Mientras eludía el debate por la apertura de la Paritaria Nacional Docente, el gobierno propuso una plataforma digital como medio de consulta para “recibir aportes” de la ciudadanía sobre el Plan Maestr@. Estas contribuciones –según consta en la página web “Plan Maestr@. Diálogo ciudadano”– serán sistematizadas por equipos técnicos que las tendrán en cuenta en la elaboración del documento final. En la presentación de la plataforma, el mismo presidente Macri describió el tipo de aportes que esperan recibir por medio de esta modalidad de “participación”, dijo “*Así cada uno tendrá un comentario, una idea*” (Diario Página/12, 24/04/2017) refiriéndose a una reflexión de una maestra de biología jubilada. Esta modalidad virtual de participación ciudadana –que tiene amplia difusión en los últimos tiempos de la mano de la extensión de las redes sociales, conformando una especie de “ciudadanía del siglo XXI”–, es el mecanismo de consulta primordial adoptado por este gobierno, que al tiempo que construye grandes actos políticos en torno al lanzamiento de estas plataformas, obstruye el debate con los espacios organizados del trabajadores del sector como los gremios docentes, grandes ausentes en discurso gubernamental.

Esta ponencia tiene como propósito debatir algunos de los postulados que define el Plan Maestr@. Específicamente recuperamos los fundamentos políticos-conceptuales, el trabajo docente y la problemática de la educación superior. Nos proponemos desnaturalizar algunos supuestos fundamentales que sustentan al plan, inscriptos en la

matriz neoliberal y el agiornamiento recurrente de la teoría del capital humano y la tecnocracia pedagógica.

Fundamentos y filiaciones políticas-conceptuales

El contexto político-institucional en el que se diseña el Plan Maestr@ demanda una lectura minuciosa a los efectos de poner en evidencia las filiaciones conceptuales y políticas que le dan una base de fundamento. El plan reenvía al escenario global, marco en el cual se dirime la internacionalización de la educación y su sujeción a estándares derivados de las recomendaciones de los organismos internacionales. Sin embargo, la impronta modernizante en las primeras décadas del milenio requiere analizar la concreción del renovado protagonismo de los organismos internacionales en la región latinoamericana y específicamente en el contexto de las actuales políticas gubernamentales para la educación (Robinson, 2007). Los nuevos consensos en el orden global capitalista aportan un nuevo impulso al patrón civilizatorio que se expresa como “pacto social corporativo” (Figari y Giniger, 2014). La centralidad de las corporaciones viabiliza, a través de múltiples mediaciones, dichos consensos, que se sustentan en las versiones contemporáneas de la teoría del capital humano, marco en el cual la educación debe ser una vía para la competitividad. Las doctrinas del *management* encuentran no sólo en las grandes corporaciones el ámbito de encauzamiento, más bien se trata de alinear las diferentes esferas de la vida (Apple, 2005). La educación no está exenta, más bien, los rediseños de las políticas y su implementación, fijando metas y estándares medibles, traducen las recomendaciones derivadas de los organismos internacionales y ponen en evidencia una coyuntura signada por la ceocracia en las políticas gubernamentales.

Los postulados del plan expresan su finalidad: implementar, a partir de objetivos a corto, mediano y largo plazo, aquello que ya se encuentra regulado en la Ley de Educación Nacional, en la Ley Técnico-profesional, en la Ley de Educación Superior y en todas las regulaciones que reglan en los últimos 15 años la “transformación educativa”. Si bien el contexto legislativo en el que se inscribe encuentra en estas leyes claras filiaciones, resulta de interés señalar el nuevo espíritu de época que atraviesa su texto. Ya desde el título evoca una novedad y mucho más que eso, una finalidad que excede a las regulaciones que lo preceden. Es decir, el contexto político-institucional se encuentra re-

contextualizado y traducido en una matriz de sentidos sistémica (se enuncia la necesidad de una “transformación sistémica”) sustentada en la semántica del *management* y en una política marco donde la rendición de cuentas constante cobra especial protagonismo (Alonso y Fernández Rodríguez, 2011; Figari, 2015).

Se postula:

El plan no es un programa de gobierno. El plan fija metas a lograr en el marco de las leyes vigentes, y deja a los gobiernos, tanto nacional como jurisdiccionales, la autoridad y la responsabilidad de definir los contenidos específicos de los programas de acción (Plan Maestr@: 2).

Este enunciado es paradójico, y expresa una suerte de contrasentido en sí mismo. Es decir, en el mismo párrafo se afirma y niega la vinculación con las políticas gubernamentales, el plan marca continuidades con leyes vigentes pero también expone con claridad el paradigma *managerial* y los consensos globales para la internacionalización de la educación.

Todo el texto está atravesado por un lenguaje empresarial, donde la “mejora continua de la educación” se asocia a un paradigma evaluativo resultadista (Celman, 2013). Resulta de interés la cita que transcribimos a continuación, marco en el cual este paradigma cobra centralidad:

La política nacional de evaluación educativa tiene como propósito poder responder a una doble finalidad. En un sentido, aportar a la búsqueda de políticas, programas y obtención de resultados en procesos de mejora continua de los aprendizajes e instituciones, considerando los vertiginosos cambios y retos reconocidos en la educación obligatoria. Asimismo, deberá retroalimentar, con información pertinente al sistema formador, para poder incidir en la formación de los docentes, en pos de cooperar en esta dimensión estratégica de la calidad educativa. En otro sentido la evaluación también debe incorporar en sus fines la rendición de cuentas. Esta finalidad requerirá de informes en cuyos análisis permitan detectar el cumplimiento de las responsabilidades de decisores en la función pública (Plan Maestr@: 32).

La medición constante, la rendición de cuentas, la ciudadanía global, los liderazgos, el emprendedorismo, expresivos del lenguaje (y de las acciones) del *management*, constituyen núcleos de sentido nodales del Plan Maestr@. Estas referencias se articulan

con la recurrente noción de “educación inclusiva” y de “derechos personales y sociales” que deben garantizar aprendizajes eficaces según los parámetros que fijan los estándares internacionales. Estos fundamentos políticos y conceptuales atraviesan todo el texto, no sólo se expresan en los supuestos y en el capítulo referido a la innovación y a la calidad educativa.

El sujeto social e histórico que sustenta el Plan Maestr@ debe contar con ciertas capacidades, pero también formar en “saberes emergentes” relacionados muchos de ellos con los requerimientos que fija el mercado. Así se expresa esta cuestión en el Plan Maestr@:

Además de consolidar saberes prioritarios se considera fundamental promover y desarrollar, en los distintos niveles y modalidades capacidades consideradas fundamentales para la vida en sociedad. Estas capacidades están vinculadas con la creatividad; la expresión y la comunicación; el estudio y el aprendizaje; el trabajo en equipo; el esfuerzo, la iniciativa y la responsabilidad; el ejercicio de una ciudadanía responsable [...] A su vez, es oportuno que se incorpore la apropiación de saberes emergentes vinculados a nuevos campos de estudio y desarrollo como el de las energías renovables, el desarrollo sostenible, las nuevas tecnologías, el espíritu emprendedor, la economía social, la educación a lo largo de toda la vida, entre otros (p. 12).

En el texto, la impronta de la cultura digital, a través de las TIC, se expone como la tendencia necesaria a desarrollar en todos los entornos formativos. La formación de trabajadores aptos para estos requerimientos resulta indispensable para sostener los empleos. Sin embargo, el Plan Maestr@ desconoce los múltiples estudios sobre empleo juvenil y respecto al sentido asignado a una pedagogía del *management* para formar trabajadores que consientan las políticas corporativas. El desempleo juvenil y las condiciones de precarización para los que obtienen un empleo, no son cuestiones señaladas en el Plan Maestr@. Tampoco, el alcance que asume la formación en competencias desde el accionar de las corporaciones que pretenden modelar las subjetividades. Resulta de interés resaltar la siguiente cita del documento para la discusión elaborado desde la Coordinación de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, a partir de los aportes de docentes del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en mayo de 2017:

[Desde los postulados del plan] una eficaz inversión educativa produciría un aumento de la rentabilidad individual y una mejora de la tasa de retorno para elevar la productividad general de la población al poseer una mejor formación general, haciéndolos más empleables en el mediano plazo. La educación como proceso de formación de “capital humano”, el elevar la productividad del conjunto social, permitiría el ascenso social de los individuos. [...] La productividad de la escuela capitalista no es la formación de los jóvenes desde el punto de vista científico, técnico, tecnológico, cultural, social, artístico, etc., sino una diferenciación constante de su formación y la adaptación a la necesidad de una fuerza de trabajo cada vez más flexible y descalificada, como base para la reducción de costos laborales y el aumento de la productividad (p. 2 y 3).

La estrategia discursiva en la elaboración del plan apela a evidencias empíricas cuantificadas procedentes de diagnósticos de estudios realizados en áreas gubernamentales y también a las aplicaciones de las pruebas estandarizadas PISA, Operativo Aprender, etc. Es decir, el paradigma resultadista, en términos de la medición constante de aprendizajes, atraviesa las metas para cada uno de los niveles del sistema educativo argentino. Sin embargo, los diagnósticos y las metas nada dicen respecto a cómo, bajo qué condiciones se llevan a cabo en la actualidad los procesos de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, las condiciones político-institucionales para garantizar los aprendizajes no son aspectos que tengan especial tratamiento en el plan.

Una cuestión se toma como punto de partida: la emergencia educativa a partir de los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. Declarada bajo el paradigma resultadista que desacredita la escuela pública respecto a la educación privada, nada se postula respecto a la necesidad de aumento del presupuesto y mejora de las condiciones de trabajo docentes. El problema del financiamiento es relevante: no se indica aumento de presupuesto según PBI pero se invoca reducir las brechas entre jurisdicciones. Además, nada se aclara sobre la forma en que el gobierno nacional equiparará desajustes en las posibilidades de inversiones entre jurisdicciones.

En consecuencia, los fundamentos políticos-conceptuales reenvían al paradigma de la rendición de cuentas y a las lógicas del *management* contemporáneo. Pero también, a la necesidad de formar ciudadanos globales en un marco donde la subsidiariedad parece gobernar como arista necesaria para sostener el alcance de las metas propuestas. La política de descentralización y transferencia en la educación no son una novedad, sin embargo encuentran una nueva envergadura al incorporar múltiples organizaciones (no

gubernamentales, empresas, etc.) a los efectos de hacer viable el Plan Maestr@. En clara sintonía con la política de la responsabilidad social, el estado se expone como garante pero actuando en solidaridad con otros actores de la sociedad civil.

La matriz de sentidos que sustenta al plan no es autoevidente, más bien resulta todo un desafío problematizar los sustentos conceptuales invisibilizados y las vacancias de problemáticas cruciales que atraviesan hoy la crisis educativa en Argentina.

Trabajo docente

La centralidad que, de la mano de la apelación a la “innovación educativa”, se otorga a la reconfiguración del trabajo docente, no es una novedad de estos tiempos y, mucho menos del Plan Maestr@, estructurado y formulado como un conjunto de metas delineadas en el marco de la legislación educativa vigente (nos referimos a la Ley de Educación Nacional). La tendencia a responsabilizar a los docentes por el deterioro de la “calidad de la educación” es una estrategia que ha sido usada con recurrencia por las gestiones menemistas, en pleno esplendor de la Reforma Educativa de los 90, y por la propia gestión kirchnerista, en las no escasas coyunturas donde asomaba el conflicto laboral con el sector.¹ Se trata de una construcción ideológica que ha sido sistemáticamente alentada desde el poder estatal y que contribuye a cronificar el consabido “malestar docente”, noción que logró conceptualizar con rigor los efectos patológicos (en la salud física y mental) de una mirada hegemónica que recarga de responsabilidades a los docentes y que recalca con éxito, hasta transmutarse en autoculpabilización (De Luca y D’Auria, sf; Martínez, Collazo y Liss, 2009). En este escenario, y apelando al artículo N° 69 de la LEN, el Plan Maestr@ plantea la reformulación del sistema de carrera docente, esta vez con la meta de lograr que en el año 2026 el 50% de los docentes en actividad en la gestión estatal estén adheridos al nuevo sistema. El esquema incluye a todos los docentes ingresantes desde el año 2019, lo que permite avizorar que el plan se encamina a reemplazar a las regulaciones laborales conquistadas en los estatutos.

¹ Un reciente trabajo, escrito por Romina de Luca y Lucila D’Auria (s/f: 2), realiza una rigurosa reconstrucción de distintas intervenciones discursivas de la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner, donde aludía a la situación de los docentes. De la lectura general, las autoras destacan la presencia de un conjunto de supuestos que sintonizan con ciertos sentidos tradicionalmente hegemónicos en la mirada social sobre sector. Entre ellos, puede destacarse: “Los docentes ganan más que el resto de los trabajadores”, “[al hacer huelga] “cada inicio de clases toman de rehenes a los alumnos para discutir el salario”, “su jornada de trabajo es la mitad que la del trabajador promedio”, “toman exceso de licencias”, “tienen mucho tiempo de ocio y de vacaciones”.

Como es conocido, la sanción de los estatutos docentes representa un hito más que significativo en la historia de las luchas de los trabajadores de la educación. En el plano nacional, esta conquista se obtiene en 1958, a partir de la sanción de la Ley N°14.473.². No es anecdótico destacar que la Ley N° 14250 de 1953, que regulaba las negociaciones colectivas de trabajo a nivel nacional, no incluía a los trabajadores estatales. A diferencia de los convenios colectivos, que emergen de un acuerdo entre las partes negociantes (los representantes sindicales y la patronal), los estatutos son leyes que expresan la voluntad del ámbito legislativo que dio lugar a su sanción. En contraste, los beneficios obtenidos a través de la firma de un convenio, no pueden ser suprimidos por una ley posterior (Pérez Crespo, 2011).

Como señala Pérez Crespo (2011), en el caso de los docentes estatales, el derecho a la negociación colectiva ha sido reconocido, por primera vez, recién en 1991, a partir de la sanción de la Ley N° 23929³, en una etapa histórica signada por profundas reestructuraciones en la relación capital-trabajo, y por la inversión del esquema creciente de consolidación y adquisición de derechos, heredado de la ley de paritarias nacional de mediados del siglo XX, que –como señalamos– regulaba al sector privado. No obstante, y aún mediando la habilitación de una instancia de paritaria nacional, a partir de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075), la elaboración de un convenio colectivo marco sigue constituyendo una asignatura pendiente. Pero, a pesar de estas significativas diferencias en lo que concierne al potencial de estas herramientas legales, desde su conquista hasta el día de hoy, los estatutos docentes se han alzado como una “barrera de defensa” frente a propuestas que, recurriendo al eufemismo de la flexibilización laboral, avanzan hacia la desarticulación de derechos laborales conquistados.⁴

Esto es así, aún cuando puedan reconocerse un conjunto de tensiones en los sentidos que sobre el ejercicio del trabajo de enseñar condensan los propios estatutos. Distintas

² Esta ley regulaba las condiciones laborales de los docentes que dependían del Ministerio de Educación Nacional. A partir de la sanción de esta normativa, empezaron a desarrollarse procesos de lucha provinciales que prosperaron en la sanción de respectivos estatutos jurisdiccionales.

³ Esta ley establece dos niveles de regulación: un nivel federal –que debería tender a brindar un marco general laboral aplicable a las diversas jurisdicciones– y otro sectorial, ya sea por nivel (escolar, universitario, etc.) o por ámbito geográfico (nacional, provincial, municipal).

⁴ Como consecuencia de una histórica negación del derecho a la negociación colectiva, las organizaciones gremiales docentes priorizaron la introducción de mejoras en las normas reguladoras de su actividad laboral (estatutos nacionales, provinciales, municipales y otras disposiciones normativas), si bien en algunas jurisdicciones se fueron logrando ciertos acuerdos colectivos que no llegaron a adquirir el estatus de convenios paritarios (Pérez Crespo, 2011).

investigaciones permiten advertir un movimiento contradictorio entre la conquista de derechos laborales vinculados a aspectos como la estabilidad, la estructura remunerativa, el sistema de licencias y el derecho a la participación en el gobierno de la educación, y otras regulaciones que consolidan un esquema heterónimo para el ejercicio de la profesión (Birgin, 1999; Balduzzi y Vázquez, 2000; Ivanier y otros, 2004). La estructuración del sistema de carrera docente y de los posibles recorridos de desarrollo y ascenso recoge, de algún modo, los sentidos que se aproximan a esta segunda opción. Una simple y general lectura de los estatutos permite anticipar las posibles derivaciones de la definición de los docentes como “funcionarios de Estado”, en lo que concierne a supuestos sobre una hipotética neutralidad, deberes vinculados a la conservación de la “moralidad”, subordinación a las instancias de gobierno, diferenciación entre conducción y ejecución; sentidos que promueven un “saber desenvolverse” al interior de una carrera de matriz de trayectoria única, con un ordenamiento jerárquico y centralizado (Ivanier y otros, 2004).

El artículo N° 69 de la Ley de Educación Nacional (tomado como punto de partida por el Plan Maestr@) avanza en la definición de dos opciones de promoción en la carrera docente: a) el desempeño en el aula y b) el desempeño en la función directiva y la supervisión. Esta simple enunciación bien podría indicar que se están recogiendo algunas de las críticas formuladas al esquema cristalizado en los estatutos, desde el momento en que parece jerarquizarse, tal vez en pie de igualdad, la tarea del aula. Pero las diez líneas del artículo de la ley podrían también sugerir que estamos en presencia de un marco regulatorio que alienta la bifurcación de estas funciones y, en ese caso, ante la posibilidad de que las escuelas pasen a ser conducidas por un plantel que desconoce lo que es estar en el aula (Marrone, 2017). Si esto fuere así, la impronta tecnocrática tan criticada a los estatutos se verá profundizada, ahora con aditamentos propios de los procesos de la globalización contemporánea.

Un punto neurálgico de esta cuestión está dado por el caudal de problemáticas que hoy atraviesan a la vida cotidiana de las escuelas públicas, que se derivan del deterioro sistemático de las condiciones de vida de las familias trabajadoras y de las condiciones paupérrimas en que se desarrolla la tarea de enseñanza en las instituciones escolares. Todo parece indicar que quienes desempeñan una función directiva tienen grandes chances de quedar confinados a una suerte de administración acrítica del descontento y la escasez en un contexto en el que, como contrapartida, la educación pasa a ser un atractivo

negocio para los servicios tercerizados. A esto se añade el uso de un lenguaje amorfo en el texto del Plan, impregnado de expresiones del mundo del *management*, que define a los directores de escuela y a los supervisores como “líderes de los procesos de transformación” (p. 27), contribuyendo a confirmar el rumbo sospechado.

La fundamentación del nuevo sistema de carrera docente se articula con la recuperación de viejos planteos que, desde hace décadas, ponen el foco en el cuestionamiento de la estructura salarial, con argumentos que objetan a la antigüedad como “variable principal de mejoramiento de las condiciones salariales” (p. 28). Hoy vuelven a tomar protagonismo ideas tales como la incorporación del presentismo o la remuneración por desempeño, echando por tierra un principio histórico básico, conquistado en las primeras regulaciones laborales, que establecía “a igual tarea, igual remuneración”, y que se forjaba a partir de una estrategia vital para la causa del movimiento obrero: alentar la unión y la negociación en bloque como desafío frente a las dinámicas competitivas que impone el capital. A esto debe sumarse la proyección de reducción de la inversión del Estado Nacional en materia de compensación salarial.⁵

Hoy sigue quedando pendiente la apertura de la paritaria nacional y, lo que es más desafiante aún, la firma de un convenio marco, reglamentada por un decreto que ya lleva diez años de su dictado (Decreto N° 457/07). Este decreto prevé la generación de un espacio de discusión en torno a un conjunto de aspectos estructurantes del proceso de trabajo docente: carrera docente; jornada laboral, políticas de formación y capacitación en servicio; derechos sociales y previsionales. Sin embargo, las reuniones paritarias desarrolladas durante la gestión kirchnerista básicamente se han centrado en la negociación salarial (si bien en los últimos años se asumieron compromisos vinculados con la formación). Con este “aplazamiento” de la discusión, en los términos establecidos por el decreto, se ha perdido la oportunidad de discutir sobre el trabajo docente como proceso complejo, en su *integralidad* (Pérez Crespo, 2011).⁶ Todo parece indicar que los “viejos” estatutos volverán a levantarse como “barrera de defensa”.

⁵ Sobre la base de un salario mínimo docente que supere en un 20% al salario mínimo, vital y móvil; se prevé la disminución gradual de los fondos girados por el Estado Nacional –en concepto de “compensación”– a las provincias, según una escala que supone la desaparición del “Fondo Compensador” en 2020 (Plan Maestro: 29).

⁶ El citado autor señala que es interesante la referencia a la información que la autoridad debería suministrar a los sindicatos docentes sobre temas que hasta el momento, en su mayoría, habían sido de difícil acceso a los gremios, más allá de que reconoce la complejidad de imaginarse cómo esto sería llevado a la práctica, dada la tradición de autoritarismo estatal, y de que se trata de información que ha sido históricamente retaceada o

Menor autonomía y mayor estandarización, los objetivos del plan para la educación superior

La Ley de Educación Superior (1995) definió que este nivel se compone de instituciones universitarias y no universitarias, tanto públicas como privadas. Este primer gran avance de la ofensiva neoliberal sobre la educación superior no fue modificado por ninguno de los gobiernos que antecedieron al actual presidente Mauricio Macri, así como tampoco prosperaron iniciativas parlamentarias que hayan logrado desviar sustancialmente el rumbo principal de estas políticas.

La integración de las instituciones universitarias a esta concepción de educación superior se convirtió en una seria amenaza para una de las grandes conquistas de la reforma de 1918, la autonomía universitaria. Los procesos de evaluación externa, nacidos en el ámbito de las corporaciones, permearon las fronteras de las universidades nacionales a través de agencias creadas para tal fin con un objetivo ajeno a la historia de estas instituciones, la estandarización.

Una multiplicidad de indicadores dejó al descubierto la amenaza que el nuevo consenso global significaría para la autonomía universitaria. En este sentido, el Plan Maestr@ resulta la frutilla del postre del proceso abierto con la LES. El repaso de cada una de las metas deja en evidencia que su nacimiento no se relaciona con la vida política en la vida académica y el cogobierno universitario, sino que trasunta aquellos sentidos emanados del *management* corporativo.

Las metas para la educación superior no presentan señales de abreviar en grandes debates de la vida universitaria, la referencia a “planes de desarrollo institucional medibles y evaluables” (m. 33; p. 58), “gestión de la calidad” (m. 33.1.; p. 58) y “estándares de calidad” (m. 35; p. 55) (entre otras), tienen mayor cercanía con los planes que guían la acción de las grandes corporaciones, conocidos en el mundo empresarial como *Master Plan*.

Para el análisis de los embates contra la autonomía universitaria resulta de particular interés detenernos en la meta 41 “Lograr para el año 2021, que el CIEN POR CIENTO

manejada en forma casi secreta. Por ejemplo: provisiones presupuestarias, políticas de planes de inversión y planes de expansión en el sector; niveles de empleo en el sector y perspectivas de desarrollo a futuro; índices de enfermedades y accidentes laborales, con la identificación de sus causas y consecuencias, entre otros.

(100%) de la oferta de educación superior se encuentre articulada y los alumnos pueden transitar por el sistema de educación superior con un reconocimiento automático de su trayectoria formativa” (p. 56). Entre fines del año 2016 y el desarrollo de 2017 la Secretaría de Políticas Universitarias promovió la adhesión “voluntaria” al Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (en adelante SNRA), que cuenta a la fecha⁷ con la firma de setenta y una universidades entre públicas y privadas de las cuales cuarenta y una de ellas son universidades nacionales. Si una de las metas consiste en articular al 100% de la oferta de la educación superior en un plazo de cuatro años y para que los estudiantes logren el reconocimiento automático de su trayectoria formativa las distintas instituciones deben estar acreditadas, previo paso por el proceso de evaluación externa, la adhesión al SNRA no sería entonces voluntaria como se la presenta en esta instancia para intentar evitar la evidente violación de la autonomía universitaria.

El análisis de estas disputas que se instalaron sobre las instituciones universitarias, donde cobra relevancia la seria amenaza que pende sobre la autonomía, nos revela que el objetivo general es dotar a la educación, en todos sus niveles, de una estandarización hegemónica por las necesidades del actual orden global capitalista. De este modo, si bien las instituciones no universitarias cargan con una tradición diferente de gobierno, donde sus diseños curriculares están subordinados a las políticas centralizadas, no están exentas de ser integradas al conjunto de las instituciones que buscan ser sometidas a las mismas iniciativas orientadas a la imposición de los sentidos *manageriales* en la educación superior.

Estos postulados del plan respecto a la educación superior plantean el desafío, para el campo pedagógico, de profundizar en las transformaciones que se buscan alcanzar en la formación docente. Según el Plan Maestr@ “Las instituciones de formación docente también requieren de procesos de fortalecimiento que les permitan enfrentar con éxito los desafíos de la educación. El instrumento más importante para lograr este objetivo es un proceso de acreditación de los ISFD” (p. 26). Diversas experiencias de las últimas décadas han dejado en evidencia que el vínculo fortalecimiento-acreditación significa que el financiamiento va de la mano de la subordinación a ciertas políticas centralizadas que, en

⁷Sitio oficial de la S.P.U <http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-politicas-universitarias/documentos/40/reconocimiento-academico>

el sentido del espíritu del Plan Maestr@, demandarán a los Institutos de Formación Docente la tarea de formar a aquellos líderes capaces de motorizar la transformación.

Conclusiones

La lectura del Plan Maestr@ que realizamos en este trabajo indaga en sus fundamentos políticos-conceptuales que contextualizamos en un proceso de mundialización de la economía capitalista que alcanza también a la educación. La fuerza que le otorgan a la estandarización los sectores concentrados de la economía ocupa un lugar central en esta coyuntura donde el gobierno que diseñó el Plan Maestr@ ha asumido como su principal batalla aquella que libra a diario contra los trabajadores y sus conquistas.

El ataque a los trabajadores en general cobra especificidad en este campo donde los docentes y aquellos derechos plasmados en el estatuto se presentan en el Plan Maestr@ como el gran obturador de la innovación educativa. Lógicas del campo de la producción que se fueron consolidando con la expansión de la flexibilización y la precarización laboral tales como el presentismo o la remuneración por desempeño, se han instalado en las actuales negociaciones con el objetivo de incorporarlas, en un futuro cercano, a la evaluación de cada uno de los docentes.

Las metas para la educación superior que hemos analizado en esta ponencia muestran que la formación docente que se desarrolla tanto en instituciones universitarias como no universitarias debe estar sujeta a los procesos de acreditación orientados a una consolidar la estandarización como ya lo vienen haciendo diversas normas de calidad que regulan los procesos de producción y circulación de mercancías a nivel global.

Queda claro que los fundamentos políticos-conceptuales que aquí analizamos son subsidiarios de las teorías del *management* contemporáneo, un conjunto de sentidos que impregnan actualmente al Estado argentino. La importancia que le asignamos a este análisis del Plan Maestr@ se funda en la necesidad de rediscutir al interior del campo pedagógico cuáles son los principales desafíos que deben afrontar las teorías de la educación en la actual coyuntura.

Referencias

Bibliográficas

- ALONSO, L. y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. (2011) "La innovación social y el nuevo discurso del management: limitaciones y alternativas". En *Arbor*, vol. 187, Núm. 752, pp 97-118.
- APPLE, M. (2005) "Education, Markets and an audit culture". *Critical Quaterly*, v. 47, n. 1-2, p. 11-29.
- BALDUZZI, J. y VÁZQUEZ, S. (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*. Buenos Aires, CTERA.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Serie Flacso Acción, Buenos Aires, Troquel.
- CELMAN, S. (2013) Conferencia dictada en Jornada: "Discusión sobre sistemas y proceso de evaluación". Organizada por la Comisión Interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las Humanidades y las Ciencias Sociales (CIECEHCS) en el IDES, 11 de noviembre.
- COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA Y DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2017) *Contribución al documento a presentar ante el CIN por parte de las Carreras en Ciencias de la Educación y Educación*. Fecha de acceso 9/5/2017. <http://www.cienciasdelaeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.cienciasdelaeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Aportes%20para%20Plan%20Maestro%20UNLu.pdf>
- DE LUCA, R. y D'AURIA, L. (s/f) "Entre el mito y la realidad. Las transformaciones de las condiciones de trabajo y el impacto en la salud de los docentes entre 1990-2015". En SARTELLI, E. y KABAT, M. (coords.) *Mentiras verdaderas. Ideología, nacionalismo y represión en la Argentina. 1916-2015*, Colección Libros de Cátedra, OPFyL, en prensa. Capítulo 7 (versión preliminar) <https://argentina3b.files.wordpress.com/2017/05/cap-7-de-luca-y-dauria-transf-trabajo-docente-1990-2015.pdf>
- FIGARI, C. y GINIGER, N. (2014) "Responsabilidad Social Empresaria y Pacto Global: Bases para la reflexión conceptual". En *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, núm 31, Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo- ALAST-, San Pablo, p.41-70, ISSN: 1405-1311 http://relet.iesp.uerj.br/Relet_31/
- _____ (2015) "Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital". En *Estudios Sociológicos*. Vol. XXXIII, N° 98, pp. 285-310.
- IVANIER, A.; JAIMOVICH, A.; MIGLIAVACCA, A.; PASMANIK, Y. y SAFORCADA, F. (2004) *¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, junio de 2004. (Cuaderno de trabajo n°46).
- MARRONE, L. (2017) "¿Qué docente pretende la segunda generación de la reforma educativa?". En <http://lauramarrone.com.ar/plan-maestro/>
- MARTÍNEZ, D.; COLLAZO, M. y LISS, M. (2009) [en línea] "Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina". En *Educação & Sociedade*, Campinas, vol 30, n. 107, mayo/agosto, pp. 389-408. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, Fecha de acceso: 20/04/2015.

PÉREZ CRESPO, G. (2011) "La regulación de la negociación colectiva en el sector educación". En GINDIN, J. (comp): *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta.

ROBINSON, W. (2007) *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clases y Estado en un mundo transnacional*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Legislativas

Decreto N° 457/07 (2007) Reglamentación el Artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo sobre el convenio marco que incluirá pautas generales referidas a condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo docente y carrera docente.

Ley de Convenciones Colectivas de Trabajo Nro. 14.250 (1953).

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006).

Ley de Educación Superior Nro. 24.521 (1995).

Ley de Estatuto Docente Nro.14.473 (1958).

Ley de Financiamiento Educativo Nro. 26.075 (2006).

Ley de Negociación Colectivas para los Trabajadores Docentes Nro. 23.929 (1991).

Ley Técnico-profesional Nro. 26.058 (2005).

Plan Maestr@ Proyecto de Ley (2017).

Ministeriales

Plan Maestr@: <https://dialogo.compromisoporlaeducacion.edu.ar/forums/metas>

Sistema Nacional de Reconocimiento Académico: Sitio de la SPU
<http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-politicas-universitarias/documentos/40/reconocimiento-academico>. Consultado el 26/8/2017

Periodísticas

Diario Página/12 "Un plan maestro para borrar la paritaria nacional docente". 24/4/2017. Fecha de consulta 2/8/2017.