

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Figuras docentes

Laura Arese*

La historia de nuestro sistema escolar dedica varios de sus capítulos a la emergencia de la figura del/a docente. Se trató de una alquimia singular sin la cual, otra hubiera sido la historia. Bien pensado, puede hasta sorprender el éxito perdurable de una invención que debió alcanzar para sus propulsores el tamaño de lo imposible. Es que el gran proyecto de la escolaridad moderna precisaba una figura con la capacidad de conducir ordenadamente a las aulas a sujetos populares, cuya lengua, hábitos y cultura desconocía - debía desconocer-, y de hacerlos regresar cada día durante el lapso de varios años, hasta que se hubieran conformado a los objetivos de un proyecto nacional que les resultaba en gran medida extraño. Además, el/a maestro/a debió legitimarse como custodia de un bien, la cultura letrada, que hasta entonces había pertenecido casi exclusivamente al clero. La solución es conocida: lo/as maestro/as nacieron a la escolaridad como apóstoles de la enseñanza. Investido/as de cierta sacralidad que supieron arrebatar a sus competidores eclesiásticos, compusieron las promesas y la lengua capaces de poblar las aulas. Recién en las últimas décadas del siglo XX, al calor de importantes debates en torno al sistema educativo, la figura del/a maestro/a apóstol comenzó a ser tensionada por el propio colectivo docente a través del fortalecimiento de su identidad trabajadora y sindical.

Conocida como esta historia, es el saber político que indica que perfilar figuras es tan importante como ejecutar medidas y programas; que producir modificaciones de cierta profundidad en el campo educativo implica adentrarse e intervenir en las señas y contraseñas de la identidad docente. Con esto en mente, quisiéramos volver al debate que, en particular en el periodo 2015-2019, se renovó en torno al neoliberalismo en educación.

Distintos análisis de las gestiones de la alianza Cambiemos -tanto a nivel nacional como en la Ciudad de Buenos Aires- han llamado la aten-

* Profesora Asistente en la Cátedra de Problemáticas Filosóficas y Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

arese.laura@gmail.com

ción sobre la campaña que los responsables de sus carteras educativas han emprendido con el objetivo de horadar el prestigio social de maestros/as y profesores/as, culpabilizándolos de las distintas deficiencias del sistema educativo que, según el diagnóstico de ese gobierno, requerían intervención¹ (Puiggrós, 2017). Ahora bien, esta campaña, dirigida al público en general, centralmente a quienes no están en la Escuela pero esperan mucho de ella, fue acompañada a su vez de una fuerte apuesta por la construcción de una nueva figura capaz que ocupar el lugar que de este modo se presentaba como vacante. A este esfuerzo pertenece la publicación, en marzo de 2019, de *Es el maestro* de Esteban Bullrich (2019). Quien como Ministro de Educación se autodefinía ante el sector empresarial como “gerente de recursos humanos”² (Filmus, 2017), en este libro se propone interpelar a los educadores mismos, con la intención de exponer de manera sencilla y atractiva las perspectivas que sustentan el proyecto llevado adelante por su gestión desde 2010 en la Ciudad de Buenos Aires y desde 2015 a nivel nacional³. En toda alquimia los movimientos destructivos son tan importantes de ser advertidos como los constructivos. Por eso nos proponemos aquí recuperar el perfil docente que se recorta a lo largo del libro, compuesto de entrevistas a educadores y expertos, relatos de la experiencia, reseñas de políticas implementadas y nuevas propuestas⁴.

¹ Para una genealogía de la campaña de desprestigio contra los/as maestros/as en el marco del neoliberalismo en Argentina, cf. Puiggrós, Adriana, “El neoliberalismo avanza contra los educadores”, en *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Coliue, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017, p. 236 y ss.

² Bullrich en su intervención en la Unión Industrial Argentina el 22/11/16, citado en Filmus (Filmus, 2017, p. 33)

³ Bullrich fue Ministro de Educación en la Ciudad de Buenos Aires en el periodo 2010-2015 y Ministro de Educación y Deportes de la Nación en el periodo 2015-2017.

⁴ En 2017 Daniel Filmus sintetizaba la política de Bullrich en relación al trabajo docente con dos líneas: “Por un lado, un conjunto de acciones dirigidas a atacar las condiciones materiales del ejercicio profesional y la capacitación. Por otro, se implementaron estrategias discursivas y mediáticas destinada a desvalorizar el papel de la escuela y la labor del educador”, Filmus, Daniel, *Educación para el mercado*, op. cit., p. 46. Nos interesa destacar que ambas suponen, al mismo tiempo, una tarea de construcción discursiva sobre la que nos interesa aquí tomar algunas notas.

Maestro competente

Es el maestro hace un llamado a la renovación de la formación docente. Aunque no brinda muchas precisiones sobre los sentidos y alcances de esta renovación, un nudo programático es subrayado con énfasis. De lo que se trata es de responder a una siempre creciente necesidad de “actualización”, en un campo educativo donde los conocimientos requieren “hacerse más aptos y compatibles en el marco de un mundo cambiante” (Bullrich, 2019). La adaptabilidad y la innovación (sobre la que insiste hasta el cansancio también Naradowski (2018)⁵) se postulan como valores, aunque son vagas las expresiones que describen la novedad que se requiere y, sobre todo, qué es realmente aquello a lo que debemos adaptarnos: “las necesidades del siglo XXI”, “la cuarta revolución tecnológica”, la “sociedad del conocimiento” (Bullrich, 2019). En algunos pasajes, no obstante, estos términos se desplazan en favor del reconocimiento de que son los “nuevos trabajos cuya movilidad y dinamismo nos resultan insospechados” (Bullrich, 2019) aquello para lo cual tanto la educación en general, como la formación docente en particular, debe preparar. Desde este punto de vista, y en línea con un enfoque curricular generalizado en '90, los contenidos disciplinares pasan a un segundo plano en favor del aprendizaje de competencias y habilidades adecuadas para un contexto de “movilidad” y “dinamismo”⁶ (Coria, 2019). Pues, explica Bullrich, para evitar la desactualización en un mundo cambiante lo central es “aprender a aprender” acompañado por el “saber hacer”, que implica “aplicar los conocimientos a situaciones fuera del aula” (Bullrich, 2019, p. 17). A partir de esta línea de razonamiento, se destacan un conjunto de campos centrados en el *know-how* que emergen como “fundamentales a la hora de gestionar aprendizajes significativos”: “el dominio de las TICs”, “las neurociencias, la realidad virtual, la gamificación y la robótica” (Bullrich, 2019, p. 78).

⁵ Cf. Naradowski, Mariano, *El colapso de la educación*. En este libro se desarrollan de manera más sistemática y extendida, aunque con matices, algunas de las ideas programáticas que propone *Es el maestro*. Sin embargo, la intervención académica reciente que evidencia mayores afinidades con el proyecto de Bullrich es quizás el trabajo de Guadagni, Alieto y Boero Fransisco, *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*, El Ateneo, Buenos Aires, 2015.

⁶ Sobre la reaparición del lenguaje de las competencias en el discurso educativo neoliberal contemporáneo, cf. Coria, Adela, “Memoria curricular sobre el discurso de las competencias y las capacidades en educación. Entre un pasado que retorna y un presente que resiste”, *Conversaciones Necesarias* [blog], shorturl.at/dpLW1, accedido en 1/11/2019.

Más allá de la vieja discusión sobre la relación entre competencias y contenidos, resulta significativo que el supuesto de esta perspectiva sobre la formación docente, sea un docente abocado a la resolución de problemas que se desarrollan en el espacio del aula, problemas en su mayor parte didácticos y entendidos en un sentido instrumental. De este modo se entiende la ausencia de toda mención a contenidos o disciplinas del campo de las humanidades, que pudieran contribuir a la formación de los docentes como partícipes de una conversación colectiva amplia acerca de los propósitos, alcances y posibilidades de lo educativo en el horizonte de un proyecto político y social. En efecto, tales discusiones han quedado por fuera de esta propuesta de formación, cuyas fronteras se han contraído para circunscribir apenas una pequeñísima porción del proceso educativo, porción llamada aquí “gestión de aprendizajes”.

Maestro solitario

Uno de los principales obstáculos con el que se enfrentó la gestión de Bullrich como Ministro de Educación y Deportes, fueron los sindicatos. Por ello, quizás, “el maestro global” se escribe siempre en singular (además de en masculino): “de cada uno de ellos se trata [de los maestros]. No de una masa anónima. No de un colectivo, ni de una categoría social. No de un sindicato” (Bullrich, 2019, p. 35). En efecto, la mayoría de las “historias inspiradoras” que son traídas a colación a lo largo del libro como modo reconocer la calidad moral de la que los y las educadores son capaces, tienen como protagonistas a individuos abnegados que, gracias a su tenacidad y talento, logran increíbles resultados a pesar de las condiciones sociales e institucionales adversas en las que trabajan. La actividad gremial, aunque no se impugna y hasta se presenta como deseable, cuando es mencionada en relación a las políticas implementadas por la gestión macrista, se asocia a corrupción, corporativismo, conservación del *estatus quo* y a reactividad irreflexiva a las innovaciones. En esta línea, el autor aboga por diferenciar maestro y sindicalista y propone un juego de contrastes donde el verdadero maestro, para ser tal, debe alejarse de los vicios propios de la actividad sindical (Bullrich, 2019).

Esta necesidad de desdibujar la identidad laboral y colectiva de los docentes, asoma detrás de la particular combinación entre la vieja retórica del sacerdocio -el maestro es presentado como ejemplo de “entrega y

amor” (Bullrich, 2019, p. 108)-, con la retórica del *management* -el maestro competente e innovador es, al fin, una suerte de emprendedor exitoso. La remisión a la figura del maestro-apóstol permite recoger y actualizar la distancia con la que históricamente esta figura se ha ubicado en relación a la identidad de los maestros como trabajadores (Puiggrós, 2019). A su vez, el maestro-emprendedor añade a la abnegación, espíritu emprendedor e individualismo en la medida deseada.

Maestro emprendedor y líder

Bullrich compara cuatro reformas educativas relativamente recientes consideradas exitosas: las de Perú, Chile, Polonia y Portugal. Las últimas tres tienen en común la “descentralización administrativa” y en algunos casos financiera de la gestión escolar. A partir de estas referencias, el autor aboga por una profundización de la descentralización iniciada en los años noventa, alegando la necesidad de una mayor autonomía de las escuelas en general y de los espacios de formación docente en particular, esto es, una “mayor capacidad de autogestión y de determinación de la currícula, programas y actividades” (Bullrich, 2019, p. 70). De acuerdo al modelo chileno, la autonomía, acompañada de sistemas de evaluación estandarizados (promovidos, además, durante la presidencia de Cambiemos (Filmus, 2017)), permite promover la “competencia de/entre” los espacios. El autor no expone con detalle las consecuencias del tipo de descentralización propuesta para el financiamiento. Sin embargo, las palabras de Emiliana Vegas, ex funcionaria del área de operaciones de préstamos educativos del BID, son convocadas para formular una sugerencia en consonancia: “optimizar la formación docente proponiendo controles y dirigiendo las subvenciones a los institutos de formación docente según índices de calidad” (Bullrich, 2019, p. 101).

En esta misma línea, Bullrich reitera en varias ocasiones la importancia de mejorar las condiciones salariales, a pesar de que durante su gestión las paritarias docentes nacionales fueron interrumpidas por decreto y se produjo un deterioro significativo del salario. La perplejidad se despeja en los breves pasajes donde se deja entrever que la recomposición salarial propuesta no se basaría en acuerdos colectivos. El autor encuentra que han tenido un “impacto positivo” en la elevación de “la efectividad docente” políticas salariales como las de Polonia, que construyen la remu-

neración a través de un “sistema de incentivos” basados en la evaluación del desempeño individual (Bullrich, 2019, p. 106). La implementación del “Global Teacher Prize” de la fundación Varkey, que premia con un millón de dólares a un “maestro global” destacado, expresa el espíritu de este modo de reconocimiento material que se basa en el “mérito”⁷.

Ahora bien, para llevar adelante esta transformación, sería necesario modificar profundamente la lógica de la gestión escolar. Es por ello que el autor pone el acento en promover la formación de directivos escolares, a quienes denomina “líderes”, a través de una carrera profesional diferenciada de la del/a docente que se encuentra frente al aula. El Programa Liderazgo e Innovación Educativa, implementado durante su gestión a través de la Fundación Varkey, avanza en esta dirección. A través de la incorporación de las técnicas del *management*, busca formar líderes capaces de optimizar la eficiencia y, en consecuencia, competitividad, de las instituciones que conducen. Así, se supone que la calidad de la gestión educativa, como la de la enseñanza, precisa de individuos hábiles en el juego de recompensas que se articula en torno a la evaluación de “logros objetivables”.

Maestro global

Una de las apuestas más importantes de *Es el maestro* consiste en la legitimación de nuevas voces como aptas para formular perspectivas, hacer propuestas, evaluar y cogestionar la política educativa. Se trata de voces “expertas” pero que no provienen del mundo académico; voces de la sociedad civil, aunque nada tienen que ver con organizaciones sociales abocadas a la educación no formal o popular. Junto a los esfuerzos de “organismos internacionales” (como el BID, la UNESCO y la OCDE) Bullrich (2019) resalta con énfasis el notable

crecimiento de organizaciones de la sociedad civil y de *think thanks* que realizan investigaciones y favorecen la divulgación de información, la producción de contenidos e insumos educativos, para promover conciencia, modelar el comportamiento público y organizar datos para las políticas educativas (p. 51).

⁷ En una línea afín argumentan también Guadagni y Boero (2015), en *La educación argentina en el siglo XXI*, op. cit., p. 66.

El autor refiere de este modo a un conjunto de fundaciones y *ongs*, en su mayoría de carácter internacional, y vinculadas a grandes corporaciones, algunas dedicadas a la comercialización de productos educativos. Entre ellas, destaca la mencionada fundación Varkey, con la cual implementó algunos de los programas más importantes de su gestión (Feldfeber, 2019). Es en estrecha colaboración con estos actores que Bullrich propone “la búsqueda de un estándar global, en lo que respecta a la formación y desarrollo profesional docente”, lo cual incluiría una titulación “con participación (y aval) de organismos internacionales” (Bullrich, 2019, p. 138). En suma, “el maestro global”, cuya formación se centra en la adquisición y transmisión de competencias para la incertidumbre, debe ser especialmente receptivo de un nuevo campo de producción de perspectivas y conocimientos en donde fundaciones y *ongs* internacionales tienen un papel central para definir perfiles profesionales y condiciones laborales. Son también estos actores de quienes se espera las orientaciones acerca de los sentidos y propósitos últimos de la tarea educativa⁸.

Viejas novedades

Numerosas voces del campo han señalado el modo en que las propuestas aquí reseñadas se dirigen de manera distinta, aunque en su conjunto sistemática, a la privatización, ya sea endógena o exógena, de la educación (Ball & Youdell, 2007). Pero *Es el maestro* puede ser servir como algo más que un compendio de los temas centrales de la agenda neoliberal. Además de ofrecer una aproximación a los vínculos entre distintas ideas que en el debate público muchas veces se presentan de manera desconectada, es también una pieza retórica que permite reflexionar sobre el atractivo de este discurso educativo. El libro está escrito con la conciencia de que para profundizar y legitimar los cambios que los grupos de poder a los que el ex ministro representa promueven, no será suficiente con ganar la pulseada a los sindicatos, ni con legislar en dirección a las reformas sistémicas a las que se aspira; se requiere también lo que él llama “un cambio de mentali-

⁸ En la gestión de Bullrich no se instrumentó ningún un sistema de consulta a los docentes para la elaboración y evaluación de las principales políticas educativas implementadas. En sintonía con este desplazamiento de los interlocutores para las discusiones sustantivas en torno a lo educativo, se encuentra también la política de desarticulación del Instituto Nacional de Formación Docente, que ofrecía formación pedagógica humanista amplia, en clave situada y nutrida de tradiciones pedagógicas críticas latinoamericanas.

dad sociocultural” (Bullrich, 2019, p. 79). En nuestros propios términos, podemos decir que se trata de convocar y ofrecer un marco de inscripción para nuevas subjetividades docentes: maestros líderes, maestros competentes, maestros emprendedores y solitarios dispuestos a prestar su apoyo a los expertos de fundaciones y *ongs*. Estas inscripciones subjetivas e identitarias no son suficientes para, y ni siquiera el motor de la transformación, pero sí su necesaria condición. En este sentido, resulta alarmante reconocer entre los postulados aquí sugeridos, algunos que, aun cuando de manera fragmentaria, se abren paso firme por los pasillos escolares y universitarios, y se instalan como sentido común educativo.

Esto nos devuelve -o al menos, nos debiera hacer volver- a la propia tradición educativa. ¿Cómo explicar sino esa receptividad para con el lenguaje emprendedurista que, a pesar de las resistencias, es posible detectar en un número no insignificante de instituciones y docentes? Sin desconocer los enormes avances que a nivel nacional se han realizado en el periodo 2003-2015 en materia educativa, cabe volverse un poco más atrás: ¿qué en esa tradición, en su mucho más larga historia de construcción de la figura docente, con sus persistencias, dio anticipadamente alojamiento a estas perspectivas? No podemos ofrecer aquí una respuesta acabada, aunque sí quisiéramos mencionar algunos indicios. En las universidades, donde se forman gran número de educadores, la implementación de incentivos salariales para la promoción de la productividad académica ha comenzado ya hace mucho, con el todavía vigente Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores. Ese mismo programa fue también un antecedente en el ámbito superior de la deflación de la tarea docente que propone *El maestro*, al promover un movimiento de separación y jerarquización entre las tareas vinculadas a la enseñanza y la extensión, por una parte, y la producción de conocimiento, es decir, la investigación, por otra⁹. En el ámbito medio y superior no universitario, la reducción de los espacios de producción de conocimiento en la carga laboral docente, centrada

⁹ Para una revisión crítica del Programa Nacional de Incentivos y las políticas de becas para la promoción de titulaciones de posgrado, como configuradores de prácticas y modos de experimentar la condición universitaria centrados en la productividad, cf. Rinesi, Eduardo (2015, p. 75), “Poné tu incentivo”. El autor llama la atención sobre la eficacia simbólica del Programa de Incentivos, aun cuando los incentivos reales que ofrece hayan perdido hoy relevancia material. También sostiene que la jerarquización entre la investigación y la docencia que produjo este Programa resulta tan perjudicial como la paralela jerarquización entre la docencia de posgrado y la de grado, a lo que agregamos también, entre la universitaria de grado y la de nivel no universitario.

casi completamente en las tareas de enseñanza, hace a las instituciones potencialmente hospitalarias del maestro competente, abocado con exclusividad a la gestión eficaz del aprendizaje. Así también, la constante y creciente presión evaluativo-burocrática sobre los educadores por parte de las instituciones de todos los niveles, nos preparan muy bien para la introducción de sistemas de control pormenorizado de la productividad. Pero, quizás, la entrada más cómoda al sistema educativo que puede encontrar el maestro de Bullrich es una ancha avenida, hace mucho tiempo pavimentada, llamada meritocracia.

Como concepto político, la meritocracia designa un criterio de legitimación de las diferencias sociales sustantivas. Nace allí donde otros tipos de mecanismos de diferenciación tradicionales, como la sangre, ya no resultan sostenibles. La meritocracia aparece asociada a una forma de justicia basada en la igualdad y la libertad. Pretende ser justa porque se propone como un criterio de distribución de los bienes no arbitrario, sino proporcional a los logros obtenidos (logros que debemos interpretar como resultado de una mezcla de talento y esfuerzo). Pretende basarse en la igualdad, porque afirma restituir a cada individuo, sin diferencias, su poder para determinar el lugar que ocupará en la escala social. Pretende basarse en la libertad, porque sólo funciona bajo el supuesto de la libre iniciativa de cada uno/a. Finalmente, supone que la producción de diferenciaciones basadas en los logros comprobables es necesaria para incentivar tanto el rendimiento individual como la productividad social¹⁰.

Esta definición, aunque aproximativa y general, nos conduce de lleno al campo educativo. El discurso meritocrático supone que es posible identificar ciertos logros socialmente valorados (no cualquier logro), y que esos logros deben poder ser cuantificables y comparables, de manera que funcionen como referencia para la distribución de distintos bienes. Según cierto sentido común, extendido en amplios sectores, esforzarse es estudiar y capacitarse, es obtener, mediante el empeño y el desarrollo de los propios talentos, títulos u otras credenciales similares. Así, las instituciones educativas cumplen un papel central en el discurso meritócrata,

¹⁰ Cf. Ángel Puyol (2007, p. 169), "Filosofía del mérito". Según señala el autor, existen también estrategias de justificación deontológica de la meritocracia, que no se apoyan en los efectos de eficientización social o económica de la diferenciación meritocrática, sino en la premisa de que recompensar el mérito es una forma del igual respeto moral que debemos a cada persona. Puyol señala que, también esta justificación descansa en última instancia, en la eficiencia como valor central. Cf. ídem, p. 183.

porque tienen una capacidad legitimada para constatar y cuantificar los logros de cada quien en dirección a la producción de bienes y conocimientos socialmente valorados. Está claro que el mercado laboral puede desilusionar rápidamente a un meritócrata convencido, al mostrar que no es el sistema educativo el que decide cuánto vale un título de filósofo en comparación con uno de ingeniero, o que una fluctuación de oferta y demanda puede repartir castigos y recompensas de manera arbitraria y sin la menor consideración por el esfuerzo invertido y el talento comprobado. Sin embargo, aun frente a estas contradicciones, el ámbito educativo es reconocido como un lugar del cual se espera la producción de distinciones sociales basadas en el mérito.

Podrá decirse que el sistema educativo argentino ha sido también depositario de otros anhelos sociales profundos que van a contramano de las expectativas de ascenso meritocrático: la unidad nacional y cultural, la igualdad social y política, más recientemente, la inclusión que, aún con sus sentidos multivalentes, es una bandera infaltable en cualquier diseño curricular. Esto es tan cierto, como que nunca se resolvió el conflicto implícito que se traba entre estos valores y la lógica meritocrática. Tampoco evaden el problema, las diferencias que pueden constatare en relación a estas tensiones entre los ámbitos de la educación básica y superior, donde la educación como derecho está diferentemente consagrada¹¹. Si bien es cierto que la meritocracia ha tendido a ser considerada una lógica propia de la educación superior, donde el derecho a la educación está supeditado a los méritos demostrables, esta diferencia rápidamente puede diluirse si la igualdad educativa en el nivel básico y obligatorio es concebida como un pasaje nivelador, es decir, como el punto de partida necesario para una posterior carrera meritocrática justa. Lamentablemente, esta apropiación meritocrática del discurso del derecho a la educación obligatoria como

¹¹ La diferencia se plasma ya en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*” (art. 26, inciso 1, bastardillas son nuestras). Fue necesario esperar hasta 2008, a la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO para que esta diferencia fuera tensionada en un muy citado renglón: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, p. 9, uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf, accedido el 1/6/2019.

productora de igualdad, pasa muchas veces inadvertida y convive en tensión con los valores que mencionamos¹².

En suma, lo que interesa subrayar es que, para resistir al discurso emprendedorista, hay que poder desmontar los supuestos meritocráticos en que, mucho antes, nos hemos acostumbrado a habitar. Gran parte de las críticas a la idea de meritocracia se basan en demostrar cómo los individuos nunca cuentan con condiciones suficientes de igualdad y libertad para poder competir en paridad, tal como supone este sistema. Estas críticas dan lugar a correcciones y compensaciones orientadas a nivelar las posiciones de partida, pero dejan en pie el mecanismo general, cuyo objetivo no es la igualdad, sino, como dijimos, la diferenciación. Es esta meta, es decir, la subordinación de la igualdad, entendida como igualdad de oportunidades, a la meta de la diferenciación eficiente y a la productividad sistémica, y las múltiples formas en las que esta subordinación reaparece, lo que debe ser puesto en duda. Pues en última instancia, es esta meta implícita lo que, en términos ético-políticos tomados prestados de Kant, hace de la meritocracia una forma de la heteronomía. Sin esta puesta en cuestión, la resistencia al maestro emprendedor, solitario, y competente, es una resistencia a nuevas formas, no una disputa de fondo.

Así, en la querella por los sentidos que perfilan la figura docente, no podemos contentarnos con fortalecer su identidad sindical y su condición trabajadora, como ha hecho una tradición de lucha que consiguió conmover la docencia del apostolado. Es imprescindible también afirmar el rol docente como intelectual no meritocrático, algo que no podemos dar como supuesto en ninguno de los niveles educativos¹³. Para esto necesitamos, no solo una sociología crítica de la educación, que identifique los mecanismos por los cuales el sistema educativo deviene reproductor y productor de desigualdad, sino también una interrogación filosófica de la educación. Esta interrogación debiera tanto explorar cuáles de los

¹² Como señala Ángel Puyol (2007), esta perspectiva, además de que supone una cuestionable supeditación del valor de la igualdad al de la eficiencia (porque supone que necesitamos la igualdad como punto de partida para la carrera meritocrática, la cual reivindicaríamos a su vez porque efficientiza los procesos sociales), descansa en un presupuesto erróneo: que el sistema educativo es el *principal responsable* de, y efectivamente puede *por sí sólo*, producir una acabada igualdad social. Cf. Puyol, Ángel, *Filosofía del mérito*, op. cit.

¹³ Un potente análisis crítico del mérito como gramática profunda del sistema educativo universitario se encuentra en Torres, Sebastián "Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento" (2016). Agradecemos a su autor las conversaciones donde encontramos el estímulo y valiosos puntos de partida para reflexionar sobre este tópico.

conceptos educativos tradicionales han hecho ya un lugar al discurso meritocrático, como reponer las preguntas que rehabilitan los sentidos anti-meritocráticos del acto educativo, fundamentalmente, la pregunta por el vínculo entre educación e igualdad democrática. Para esto, es útil escuchar atentamente los tonos y palabras de interpelaciones como la de Bullrich. Se trata de una escucha que permita movilizar una inteligencia colectiva, capaz no sólo de oponer resistencia a ese canto de sirena, sino también de reconocer aquello de nosotros/as que se ve atraído por ese canto. Así podremos quizás trazar horizontes donde alojar identidades docentes que no renuncien a una aspiración emancipatoria.

Bibliografía

- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *V congreso Mundial Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres.
- Bullrich, E. (2019). *Es el maestro: el docente en el centro de una política educativa global*. Buenos Aires: Logos.
- Coria, A. (1 de Noviembre de 2019). *Memoria cirricular sobre el discurso de las competencias y las capacidades en educación. Entre un pasado que retorna y un presente que resiste*. Obtenido de Conversaciones Necesarias: <http://shorturl.at/dpLW1>
- Feldfeber, M. (2019). Educación S.A. *Página 12*.
- Filmus, D. (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Octubre.
- Guadagni, A. A., & Boero, F. (2015). *La educación argentina en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.
- Naradowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2017). *Adios, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Coliue.



- Puiggrós, A. (1 de Mayo de 2019). El mercado de la educación va hacia la desecolarización. (J. Lorca, Entrevistador)
- Puyol, A. (2007). Filosofía del mérito. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 169-187.
- Rinesi, E. (2015). Poné tu incentivo. *Filosofía (y) política de la Universidad*, 75-94.
- Torres, S. (2016). Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento. In E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello, & L. Ríos, *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. (pp. 35-56). Los Polvorines: Universidad Nacional de Sarmiento.